Pädagogische Aufsätze.

Ein Vorschlag zur Schulreform

von

Carl Schmelzer.

Leipzig.
Verlag von R. Voigtländer.
1890.

Der Universität Jena,

der Pflegerin der Pädagogik,

gewidmet

vom Verfasser.

1.

Wer ist berechtigt, wenn es sich um eine Reform des höheren Schulwesens handelt, ein Wort mitzureden? Meiner Ansicht nach jedermann, Laien und Fachleute, Eltern und Brüder der Schüler, Regierung und Bürger; denn es handelt sich hier um eine Frage, die jedermann angeht, es handelt sich hier um die geistige Vorbildung der Männer, welche in Zukunft die Regierenden im Staat, die Vertreter des Volks in den Parlamenten, seine Lehrer auf den Hochschulen und auf den für die Universität vorbereitenden Schulen sein werden, der Männer, welche in Zukunft die Normen für das kaufmännische, für das industrielle Leben aufstellen werden, derer, die die Leiter bei dem Werke des Friedens und derer, welche die Führer im Ernste des Kriegs abgeben sollen, aller, welche uns auf geistigem Gebiet voranbringen sollen, und aller, welche dem praktischen Leben in Zukunft ihren

Stempel aufdrücken werden. Alle haben mitzureden, gewiß; aber, wie überall, so ist auch hier jedem sein Kreis abgesteckt, über den er nicht hinausgehen darf, wenn er nicht zum leeren Schwätzer werden, wenn er der Sache, der er nützen möchte, nicht schaden will. Die Fehler jeder Schule, jeder Erziehung müssen ihre erste Rüge von dort aus bekommen, wo sie sich zuerst zeigen, von der Familie, von dem Hause, von dort her, wo der zu Erziehende sich freier giebt, als er es in der Schule selbst darf. Das Urteil der Eltern wird aber erst dann Gültigkeit und Wert erlangen, wenn es ein allgemeines wird, und desto mehr gelten, je allgemeiner es wird, je mehr Eltern es aussprechen. Die Beobachtung, die der Vater an seinem einzelnen Kinde macht, ist nicht zu verwerfen, aber sehr ernst zu prüfen auf ihre Richtigkeit; denn der Schluß vom Einzelnen auf das Allgemeine kann nur in Ausnahmefällen das Richtige treffen. Darum ist es zurückzuweisen, wenn ein Vater sagt: „Mein Sohn hat rote Wangen auf der Schule behalten und hat etwas Tüchtiges gelernt; folglich steht es vortrefflich mit den Einrichtungen der Schule.“ Darum ist es nicht zu billigen, wenn man behauptet: „Ich habe vor einem oder dem anderen Gymnasium gestanden und viele blasse Gesichter aus dem Schulhause treten sehen; folglich ist das Schulleben nicht das richtige.“ Die Begründung: „Reisen bildet; denn

ich bin durch Reisen gebildet worden" — ist ebenso gut falsch und richtig, wie die entgegenstehende: „Reisen ist überflüssig; denn ich habe manchen Mann kennen gelernt, der, ohne gereist zu sein, ein gescheiter Kopf geworden ist." Die Wahrheit wird nicht von der Einzelerfahrung geboren; sie ist das Kind des Austausches der Erfahrungen der Laien untereinander und der Laien mit den Fachkundigen. Da ich nicht glaube, daß irgend ein einsichtiger Mann dieser Behauptung widersprechen wird, unterlasse ich es, sie weiter auszuführen, stehe ich von einem weiteren Beweise ab. Es wird aber doch immer eine klare Linie geben, diesseits und jenseits deren sich die Urteile der Laien und der Fachmänner abzugrenzen haben dürften. Wenn der Laie das volle Recht hat, die Schäden der Schulerziehung aufzudecken, wie sie sich im Hause, wie sie sich in der Praxis des Lebens zeigen, so wird der Fachmann es als sein Recht in Anspruch nehmen dürfen, da, wo es sich um Besserung der Schäden handelt, wenn nicht allein, so doch in letzter Linie entscheidend zu urteilen; denn ohne fachmännische Erfahrung giebt es hier, wie auf allen andern Gebieten des Lebens, keine sachgemäße Besserung. Darum soll man den Lehrer, welcher das Urteil der Laien zurückweist, nicht schonen und ihm sagen: „Deine Forderung, allein das Rechte zu treffen, ist ungerecht, ist unbegründet und deshalb

thöricht." Darum soll aber auch der Lehrer, der Fachmann, wo das Laientum die Norm für eine neue Schule allein geben will, ihm entgegentreten und offen sein Recht verlangen, das Recht, wo eine Neuordnung eingeführt werden soll, nicht zuletzt gehört oder gar gänzlich überhört zu werden. Der Dilettantismus ist zu allen Zeiten der Feind des wahrhaft Tüchtigen gewesen, und mir will es fast scheinen, als ob er heute auf dem Felde der Schulreform überwuchere. Ist es doch so weit gekommen, daß Leute, welche niemals eine Zeile Griechisch zu lesen imstande gewesen sind, über den Wert der klassischen Bildung reden; daß andere, die niemals selbst die oberen Klassen einer höheren Schule betreten haben, über die Vorbildung der Gymnasiallehrer mit hochtönendem Wort ihr Urteil abgeben; daß alte Junggesellen, die am eigenen Kinde nicht beobachten konnten und sich nie die Mühe gegeben haben, den Bildungsgang fremder Kinder dauernd zu beobachten, mit ihren Reformvorschlägen in Presse und in Versammlungen agitatorisch hervortreten. Den letzteren sollte man billigerweise mit einer kleinen Änderung den Satz Oliver Goldsmiths entgegenhalten, that the honest man, who married and brought up a large family, did more service, than he who continued single and only talked of eduction. In Summa: Wir Pädagogen wollen jedermanns Urteil gelten lassen innerhalb eines be-

stimmten Bereiches; innerhalb eines bestimmten Bereiches aber auch uns das maßgebende Urteil zu wahren suchen. Mit dieser Einschränkung stimme ich Paul Güßfeldt bei, wenn er sagt: „Es soll niemand auftreten und sagen: Das Recht, über Jugenderziehung zu sprechen, stehe nur bei denen, welche berufsmäßig damit zu thun haben. Das Recht steht bei allen, die viel erlebt und viel gedacht haben; die Erziehung ist ein Stück des Lebens, und das Leben gehört allen." Ja, ja; die viel erlebt und viel gedacht haben, die sprechen auch nicht ab, und Paul Güßfeldt kann vielen als gutes Beispiel dienen, welche, ohne fachmännisch gebildet zu sein, Forderungen aufstellen, die sie nicht richtig begründen und nicht richtig begründen können. Fordern ist leicht; die Forderung begründen ist so schwer, daß ich, der ich länger als drei Jahrzehnte im Lehrberufe praktisch thätig gewesen bin und, wenn irgend einer, mit Ernst über das, was meine Lebensaufgabe ist, nachgedacht habe, als Resultat meiner Studien nur Vorschläge machen und nicht überall Forderungen stellen möchte. In meiner Begründung werde ich aber ganz rücksichtslos sein und nicht leise treten; die Wahrheit nimmt sich im blauen Kittel besser aus als im Frack und weißer Binde und, wer sie ohne Maske vertritt, der wird auch, wo sie ihm ungeschminkt entgegentritt, ihren Anblick vertragen können, ohne sich gekränkt zu

fühlen. Was ich im folgenden biete, soll ein fachmännisches Urteil sein, aber ein solches, das nicht unbedingte Giltigkeit für sich in Anspruch nimmt, sondern andere fachmännische Urteile hervorrufen möchte. Wenn ich mich freuen würde, falls man mir in recht weiten Kreisen zustimmen sollte, so werde ich es dankbar annehmen, wenn man mich da, wo ich irre, widerlegt, aber nicht mit Citaten und mit Behauptungen, sondern mit Gründen, mit Beweisen, die der Welt des Lebens und der des Gedankens entspringen. Richtige Praxis und wahrer Gedanke sind keine Gegensätze, sondern die Praxis ist das Kind des Gedankens und zugleich die Probe auf ihn. Ich werde mich bemühen, Citate und Autoritäten nur dort anzuführen, wo ich vorher den logischen Beweis habe reden lassen, so gut ich es eben verstehe.

Was nun den Gedankengang betrifft, dem ich bei dem Versuche, eine Art Gymnasialpädagogik zu geben, befolgen könnte, so, dünkt mich, stehen mir hier mehrere Wege offen. Ich könnte, den Spuren anderer Pädagogen folgend, zuerst einen allgemeinen Teil bieten, in welchem ich die psychologischen, ethischen und ästhetischen Grundsätze entwickelte, welche die Erziehung der männlichen Jugend von dem neunten bis etwa zu ihrem zwanzigsten Lebensjahre zu beobachten hätte; ich könnte dann der heutigen Praxis in dieser Darlegung einen

Spiegel entgegenhalten und ihr in diesem zeigen: „Sieh, hier bist du schön und dort häßlich; dort mußt du dich bessern, und da kannst du bleiben, wie du bist.“ Man würde mich vielleicht auch nicht tadeln, wenn ich die Folge beobachtete, daß ich zunächst die Fehler, die man an dem höheren Schulwesen zu finden glaubt, zusammenstellte, dann den Tadel auf seine Berechtigung prüfte, alsdann den Grund und den Ursprung der Schäden aufdeckte und nun endlich mit Sprüchen der Weisheit schlösse, in denen ich zeigte, wie wir es besser zu machen hätten. Ich will aber einen dritten Weg einschlagen und hoffe, daß man ihn mir verzeihen wird; ich will in das volle Menschenleben hineingreifen, hier also in das Schulleben, und an der Praxis der Schule, wie sie sich außer im Unterricht namentlich in den Lehrbüchern zeigt, darzulegen versuchen, wie wir auf den schiefen Weg geraten sind und wie wir wieder auf die gerade Ebene gelangen können. Das ist vielleicht weniger wissenschaftlich; es wird aber verständlicher sein, und darauf kommt es ja doch vornehmlich an.

Ehe ich nun aber meine Auseinandersetzung beginne, möchte ich noch eins vorausschicken. Die Vorwürfe, welche heute in so reichem Maße den höheren Schulen gemacht werden, treffen diese gerechter Weise nicht allein. Es ist recht leicht zu sagen, an dem und an dem sei die Schule schuldig.

Wir haben uns in eine ganz fasche Richtung hineingewöhnt, wenn wir dem, was wir speziell die Schule nennen, alles Mögliche aufbürden und von ihm alles Mögliche verlangen, wenn wir für jeden Fehler der Erziehung die Schule und zumal den Lehrer und seine Lehrweise verantwortlich zu machen suchen. Mit der Schule, mit dem Lehrer haben die Eltern zunächst gemeinsam zu arbeiten. Das ist eine Forderung, die recht oft aufgestellt und selten beobachtet, ja fast niemals da beobachtet wird, wo es sich um wissenschaftliche Disciplinen handelt. Jede Kenntnis, die der Knabe sich aneignen, die er für das Leben später verwerten soll, die soll ihm die Schule beibringen; ja, für jede Thorheit, die er außerhalb der Schule begeht, will man die Schule und ihre Lehrer zur Rechenschaft ziehen. Daraus ergeben sich dann Ansprüche, die nicht mehr billig sind.

Die höhere Schule hat es zu thun mit der Ausbildung des Menschen zum Menschen, d. h. sie soll den Knaben zum denkenden Menschen erziehen. Wie unterscheiden sich Volksschule und höhere Schule in ihren Endzielen? Ich meine, das Lebensalter des Zöglings, in welchem er die Volksschule und in welchem er das Gymnasium verläßt, zeigen dies. Den Knaben, der mit vierzehn Jahren die Volksschule verläßt, halten wir für gut erzogen, wenn er artig ist; dies „artig" ist das Epitheton ornans

für ihn. Es umfaßt zweierlei, einmal den guten Willen und dann die Gewöhnung an Gehorsam. Der artige Knabe will nicht unrecht handeln: aus Religiosität; er hat Gott vor Augen und im Herzen, und es ist ihm zur andern Natur geworden, den Pflichten gegen Gott, gegen seinen Nächsten und gegen sich selbst, wenn ich der populären Einteilung der christlichen Sittenlehre folgen darf, nachzukommen. Er hat sich gewöhnt, den Eltern, den Lehrern zu folgen, zu gehorchen, und gehorcht ihnen schließlich unbewußt, auch da, wo sie nicht geradezu leiten und befehlen, auch dann, wenn sie ihm nicht mehr direkt gebieten. Dieser sittliche Takt, zu dem allein man ein Kind bis zum vierzehnten Jahre erziehen kann, genügt als allgemeine Grundlage sittlichen Lebens, und es läßt, da das Leben selbst ja weiter bildet, sich sehr wohl denken, daß bei einer guten und sicheren Volksschulbildung ein Staatsleben bestehen kann. Anders aber liegt die Sache mit einer Lehr- und Erziehungsanstalt, welcher der Knabe bis etwa zu seinem zwanzigsten Jahre zur Verfügung steht. Sie kann weit mehr leisten und soll deshalb viel mehr leisten. In den Jahren nach vollendeter Pubertät, in der Zeit vom vierzehnten bis zum zwanzigsten Lebensjahre tritt selbstverständlich eine immer größere Selbständigkeit des Zöglings hervor; er tritt mit dem vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahre in eine Entwick-

lungsperiode, in welcher er sich in ganz natürlicher Weise gegen die Hand des Vaters oder des Lehrers gelegentlich auflehnt, wenn diese jede selbständige Regung in ihm erdrücken, ihm jedem selbständigen Antriebe zu folgen verbieten will. Eine vernünftige Erziehungsweise wird hier also allmählich andere Wege einschlagen, und wenn die jetzige Schule dies in nicht genügender Weise thut, so ist das der größte Vorwurf, der ihr zu machen ist; denn sie streitet hiermit wider die menschliche Natur, wider die natürliche Entwicklung des Menschen. Die rechte Erziehung giebt dem Zögling mit dessen Jahren eine immer weitere Freiheit und leitet ihn schließlich so, daß er es möglichst gar nicht mehr merkt. Unsere gymnasiale Erziehung hat einen recht groben Fehler. Im letzten Schuljahre legt sie dem Schüler die strengste Zwangsarbeit auf, die thörichte Vorbereitung auf die Abgangsprüfung, ohne die es ja nun einmal bei uns in Deutschland nicht zu gehen scheint, um ihn dann in die volle Freiheit des Universitätslebens zu entlassen. Entweder hat er dann an der Frische des Lebens eingebüßt und wird, wie Güßfeldt ganz richtig sagt, ein Duckmäuser, oder er kommt aus der Traufe in den Sonnenschein und schlägt vor Freude Rad oder wird ein Strangschläger. Und was später aus ihm wird? Der Streber, wie er im Buche steht. Im Jahre 1878 schrieb ich: „Welche Früchte erzielt

denn die Zwangsjacke der Gymnasien? Sieh dir so manchen jungen Schulmann an, wie er sich, obwohl kein unbegabter Mensch, alljährlich eine neue facultas docendi in irgend einem Fache holt, um, ein Mädchen für alles, um jede besser dotierte Stelle sich bewerben zu können. Und was sagst du zu den monarchisch-christlich-sozialen Predigern, der Geburt der letzten Monate? Ist es möglich, daß ein wissenschaftlich gebildeter Mann so sehr allen Ideals bar ist, daß er sich dazu hergiebt, nein, daß er sich dazu drängt, mit dem Pöbel über den Wert des Heiligsten zu streiten? Und dann die vielen Charlatans unter den Medizinern und die Legion juristischer Streber! Wer am besten zahlt, der hat uns: die Wissenschaft ist uns gleichgültig." Damals wurde mir das verargt. Heute pfeifen das Lied die Spatzen auf den Dächern. Also: die höhere Schule soll die Erziehung allmählich aus ihrer Hand in die des Zöglings selbst legen; sie soll in ihm den Erzieher wecken, der ihn dann im Leben niemals wieder verläßt; sie soll die Denkkraft in ihm zur Herrscherin, zum ἡνίοχος den Gedanken, um mit Plato zu reden, machen; dann wird sie aus dem willigen Gehorsam des Kindes, der der sittlichen Aufgabe des einfachen Mannes als Grundlage genügt, die bewußte Sittlichkeit des wissenschaftlich Gebildeten machen. Wohl verstanden: ich meine nicht, der Jüngling

solle jedem Butterbrote, nach dem er die Hand ausstreckt, mit einem logischen Schluß begegnen; ich sage vielmehr: wer sich gewöhnt hat, oft und jahrelang denkend d. h. klar zu empfinden und zu wollen, der findet hierin einen geistigen Genuß, dem er immer wieder nachstrebt, und bildet dadurch, daß er diesem Genuß oft frönt, in sich den klaren sittlichen Takt aus, der nicht bei jeder That erst zu überlegen nötig hat, dem aber das Dämonion in der Brust des Menschen, wenn er einen Fehltritt zu thun im Begriff ist, zuruft: Halt an und überlege!

Also Schule und Eltern sollen Hand in Hand gehen, wo es gilt, den jungen Menschen heranzubilden. Eine solche Forderung klingt trivial; denn sie versteht sich von selbst; aber sie muß heute trotzdem, will man von einer Schulreform reden, immer vorangestellt werden; denn sie hat heute gar keine praktische Gültigkeit mehr. Die Eltern, wie gesagt, fordern zu viel von der Schule; aber die Schule andererseits nimmt dem Elternhause, je älter der Schüler wird, umsomehr den Einfluß auf seine Entwicklung; denn sie nimmt ihn auch für den größten Teil der Zeit, die er nicht in den Schulräumen verbringt, und in dem der Abgangsprüfung vorhergehenden Jahre geradezu ganz und gar für sich in Anspruch. Zu kurz kommen dabei alle beide, der Schüler und die Schule. Der Schüler

fühlt den ganzen Tag und das ganze Jahr, selbst noch in seinen Ferien, den schematischen Schulzwang, der die Einzelentwicklung nicht genügend berücksichtigen kann; er entwickelt sich nicht seiner Individualität gemäß, sondern fügt sich dem Zwange und wird zum schematischen Menschen; der Mangel an freier Bewegung läßt ihn nur ausnahmsweise zum selbständigen Charakter werden. Die Schule aber muß, wenn sie den Zögling ganz oder doch fast ganz für sich in Beschlag nimmt, es sich auch gefallen lassen, daß die Eltern auch Forderungen an sie stellen, die keine Schule zu erfüllen imstande ist und welchen die Schulverwaltung in unseren Tagen leider nur zu eifrig nachzugeben bereit zu sein scheint. So fordert man heute von dem Gymnasium, es solle im fremdsprachlichen Unterricht mehr leisten als bisher und wenigstens die beiden neueren Weltsprachen, das Englische und das Französische, lehren; denn für die ferneren Studien des wissenschaftlich Gebildeten sei es unabweisbar notwendig, daß er ein englisches Buch lesen könne, und wer nun gar in das praktische Leben übergehe, der komme ohne Englisch nicht durch die Welt. Daß es recht viel wissenschaftlich gebildete Männer in Deutschland giebt, die auf der Schule kein Englisch gelernt haben, scheint man zu übersehen, und warum man nicht auch die Kenntnis des Spanischen, der Weltsprache des mittleren und

des südlichen Amerika, und des Griechischen, der Weltsprache eines großen Teiles von Asien und Afrika, verlangt, ist nicht recht zu verstehen. So verlangt man ferner, der Schüler solle ganz anders in die deutsche Litteratur, in die nationale und in die Weltgeschichte als bisher eingeführt werden, von der Schule allein eingeführt werden, er solle viel mehr als bisher für die Naturwissenschaften vorgebildet werden, er solle ein möglichst guter Zeichner werden u. s. w. Diese Forderungen an das Wissen sind gerecht, wenn man einen einzelnen Schüler im Auge hat, unbillig, wenn man von der Schule begehrt, sie solle ihnen allen Schülern gegenüber gerecht werden. Halten die Professoren der Medizin mit Dr. Esmarch es für nötig, daß der junge Mediziner zeichnen gelernt habe, so wird kein verständiger Nichtmediziner das ernstlich bestreiten wollen; die Fachmänner müssen das am besten wissen; aber nun auch jeden Schüler, den zukünftigen Theologen und Philologen und Juristen, Jahre hindurch wöchentlich stundenlang vor das Zeichenbrett setzen zu wollen, das dürfte denn doch kaum, wenn man die Zeichenkunst bloß für ein Spezialfach als nötige Voraussetzung fordert, zu verteidigen sein. Giebt nun eine Schulverwaltung solchen Forderungen nach, wie es die neuesten sogenannten Normalpläne etwa in Bezug auf den Geschichtsunterricht thun, dann sieht sie sich gezwungen, das, was sie der einen

Lektion an Zeit zulegt, der anderen zu nehmen, und da nimmt man dann sofort die alten Sprachen beim Kragen und beschneidet und verschiebt, daß es eine Lust ist. Gewiß, die höhere Schule hat in der Auswahl ihrer Unterrichtsgegenstände auf die Forderungen der Gegenwart viel Rücksicht zu nehmen, aber sie hat sie nicht sämtlich zu erfüllen, sondern mag dem Hause die ihm gebührende Last aufbürden und für sich streng auswählen, was für alle Zöglinge paßt, was sie zu leisten auch wirklich imstande ist, für alle Zöglinge oder doch für die große Mehrzahl zu schaffen vermag, was die Allgemeinbildung der Schüler zu fördern am meisten geeignet ist, was den Knaben zum denkenden Kopf machen kann.

Wie soll man nun aber Haus und Schule scheiden, damit jedem sein Recht werde, und wie soll man sie einen, damit jedes seinen Teil an der Erziehung des Knaben als ernste Pflicht zugewiesen erhalte? Die Antwort ist wohl im Gesagten bereits, zum größten Teil wenigstens, enthalten. Die Eltern, welche ihren Sohn der höheren Schule übergeben, stehen dem Gymnasium, dem Realgymnasium u. s. w. anders gegenüber als der Volksschule: der letzteren müssen sie ihr Kind überlassen; denn für die Volksschule gilt der Schulzwang; der ersteren dagegen überweisen sie den Sohn freiwillig; es ist ihnen nicht verwehrt,

soll er Universitätsstudien machen, ihm seine Vorbildung privatim geben zu lassen; das Abiturientenexamen hat dann für den Jüngling nicht die Bedeutung einer Abgangs-, sondern die einer Aufnahmeprüfung. Die höhere Lehranstalt darf deshalb weit mehr von dem Hause verlangen als die Volksschule. Ich würde nun so scheiden, daß ich sagte: das Recht des Hauses, der Familie, der Eltern ist es, wesentlich und in der Hauptsache die individuelle Entwicklung des Knaben zu beeinflussen, während die Schule zu bestimmen hat, auf welchem Wege ihm die in dem erwähnten Sinne gedachte Allgemeinbildung beizubringen ist. Das Haus hat das natürliche Recht, seinen Charakter in dem Kinde zum Ausdruck zu bringen, ihn gewissermaßen fortzupflanzen in dem Sprößling. Niemand wird dem Hause den Haupteinfluß auf die Gemütsentwicklung ernstlich streitig machen wollen. Das Haus hat zu bestimmen, mit wem der Knabe in gemütliche Beziehungen treten darf, wenn ich mich so ausdrücken soll, mit wem er umgehen, zu wem er in freundschaftliche Beziehungen treten soll. Das Haus hat das unbedingte Recht, den Religionsunterricht des Kindes zu beeinflussen, und jede Schule giebt dem Hause dies Recht auch insofern, als es den Eltern gänzlich freistellt, den Lehrer für ihr zu konfirmierendes Kind zu wählen. Niemand kann hier widersprechen; denn die Schule hat nicht

die Möglichkeit, das Gemütsleben des einzelnen Zöglings streng zu leiten; sie hat weder die Zeit noch die Kräfte dazu. Hier liegt der Schaden aller Pensionate und aller Alumnate, aller sogenannten geschlossenen Anstalten, die das Familienleben immer nur in geringem Maße zu ersetzen vermögen. Sie hemmen oder beschränken die freie Neigung des Zöglings dadurch, daß sie ihn zwingen, mit andern das Zimmer u. s. w. zu teilen. Der Knabe schließt sich in ihnen nicht freiwillig an, und in der Beeinflussung der Neigung des einzelnen Knaben ist die Schule beschränkt; sie darf nur in Ausnahmefällen, einem anerkannt schlechten Schüler gegenüber, der als solcher bereits seine Erkennungsmarke trägt, den einzelnen Zögling warnen vor dem Umgange mit einem Altersgenossen; denn sie kann ihren einzelnen Zögling nie so genau kennen, wie Vater und Mutter; sie kann also hier leicht fehlgreifen; der Knabe muß ihr aber auch ferner immer als Glied des Ganzen gelten; sie ist also auch in dieser Richtung nicht frei wie das Elternhaus, für das nicht die Schule als Ganzes, sondern einzelne Schüler, eigentlich nur einzelne Knaben als Glieder anderer Familien, aber nicht als Zöglinge einer Lehranstalt, in Betracht kommen, wo es sich um den Umgang des Kindes handelt. Ich bitte, mich nicht falsch zu verstehen. Ich sage: der Vater hat das Recht, seinen Sohn von dem Umgange mit

einem anderen Knaben zurückzuhalten, wenn er gegen diesen anderen auch weiter nichts hat, als daß ihm der Ton, der in der Familie des anderen herrscht, nicht paßt. Der kirchlich orthodoxe Vater hat das Recht, sein Kind von dem Umgange mit dem Sprossen einer kirchlich gleichgültigen Familie zurückzuhalten. Die geschlossene Anstalt kann ein solches Recht nimmermehr betreffs eines einzelnen Zöglings beanspruchen; ihr stehen alle Zöglinge als gleiche dar. Noch einmal: Kein Alumnat ersetzt die Familie, weil keines das Kind so genau kennen lernt, wie Vater und Mutter es kennen, und weil keines die Neigung des Knaben so zu beeinflussen imstande ist, wie Vater und Mutter. Kein vernünftiger Mensch wird ferner dem Hause das Recht streitig machen wollen, durch Privatunterricht den Sohn speziell auf seinen zukünftigen Beruf vorbereiten zu lassen; schon allein aus dem Grunde nicht, weil die Schule, soweit sie nicht Fachschule ist, auf Einzelberufe nicht vorbereiten kann. Hier liegt der Fehler in der Bestimmung des Endziels der Gymnasien und der Realgymnasien: beide Schulen sollen humanistische Anstalten sein, und doch soll das Gymnasium auf die Universität, das Realgymnasium auf die höheren gewerblichen Stände vorbereiten. Eine unklarere Bestimmung hat es wohl niemals gegeben. Wer eine Anstalt schaffen will, die gleich gut auf das Studium des

Theologen etwa und das des Mediziners vorbereiten soll, der schafft eben eine unklare Schule, die alle möglichen Lektionen zusammenwirft und etwa in den Realien ebensoviel leisten möchte wie in dem Sprachunterricht. Wo aber die höheren gewerblichen Stände anfangen, die Grenze hat noch kein Regierungsrat bestimmen können. Gehört der Möbeltischler, weil er hundert Gesellen beschäftigt, den höheren gewerblichen Ständen an, so liegt doch kein vernünftiger Grund vor, mit ihm eine capitis deminutio vorzunehmen, wenn er neunzig Gesellen entläßt, oder seinen Mitmeister, der dasselbe leistet, dem niederen Handwerk zuzuweisen, weil er nur ein halbes Dutzend Gehülfen beschäftigt. Wäre diese Konfusion in der Zielbestimmung der höheren Lehranstalten nicht gegeben, hätte man klar gesagt, beide Anstalten sollten das eine humanistische Ziel, zu dem mehrere Wege führten, verfolgen und es bei dieser Bestimmung gelassen, wir hätten den ganzen thörichten Streit um die Berechtigungen der verschiedenen Arten der höheren Schulen nicht, der jetzt nicht die Schulmänner allein, sondern die ganze gebildete Welt entzweit und einzelne Köpfe schon dahin geführt hat, die alten Sprachen, das bisher bewährteste Bildungsmittel der Jugend, aus der Zahl der Unterrichtsgegenstände mit der Wurzel herausreißen zu wollen, und andere Helden wieder so weit verleitet, daß sie ein anderes Bildungsmittel

als die alten Sprachen gar nicht mehr anerkennen. Tollheit steckt aber an, wie das Gähnen und das Niesen, und so ist's nicht zu verwundern, daß die Vorbeter ihre Nachtreter finden.

Aber auch zusammengehen sollen Schule und Haus, und zwar muß das Haus da folgen und der Schule sich in ihren Forderungen fügen, wo diese allein nicht durchdringen kann. Hier aber wird sehr gefehlt, obwohl aller Welt der Satz „Haus und Schule müssen Hand in Hand gehen" geläufig ist, wie nur irgend ein sogenanntes geflügeltes Wort. Hier wird von der Schulverwaltung gefehlt, die der Schule viel zu viel aufbürdet, und hier wird von dem Hause oft geradezu gesündigt. Es ist zu viel verlangt, wenn man die Schule für das sittliche Verhalten der Schüler außerhalb der Lehrstunden verantwortlich macht. Die Schule kann das nicht leisten, was ihr hier zugemutet wird; sie versucht es aber trotzdem und wird zu einer Art Zwangsanstalt, zu einem Zuchthaus, das jede freie Regung des Zöglings im Keime zu ersticken bestrebt ist. Die Regierung verlangt z. B. von der Schule, sie solle dafür sorgen, daß der Schüler seine häuslichen Arbeiten verständig anfertige; sie solle ihn zu dem Zwecke auch in seiner Häuslichkeit beaufsichtigen. Was thut nun die Schule, was muß sie thun? Sie richtet ein sogenanntes Silentium ein; sie setzt eine Zeit fest, innerhalb deren der

Schüler seine Wohnung nicht verlassen darf und schickt Lehrer umher, die Schüler zu inspizieren. Jedem anständigen Pädagogen widersteht eine solche Aufgabe, und da sucht nun der Unverstand, wie überall, wo seine Thorheiten gelten, mit einer Phrase zu helfen: der Lehrer kommt zu dem Schüler nicht als beaufsichtigender Beamter, sondern als väterlicher Freund. Kein Mensch glaubt das; aber das schadet ja nicht; das Schlagwort ist gegeben und nun vorwärts. Oder man hilft sich mit einer Parallele; man sagt: was sich der Schüler in geschlossenen Anstalten gefallen lassen muß, das darf man ihm auch im Hause bieten. Der Satz ist wieder ganz falsch. In der geschlossenen Anstalt empfindet der Schüler oder sieht es ein, daß gemeinsame Arbeitsstunden eine Notwendigkeit sind, damit dem einen Schüler keine Störung durch den Kameraden erwachse, der mit ihm das Zimmer teilt; allein die gemeinsame Arbeitszeit ermöglicht die Arbeit. Im Hause liegt die Sache ganz anders; da wird das Silentium als ein überflüssiger Zwang angesehen, von den Schülern, wie auch von deren Eltern. Dazu kommt, daß die sonstige Hausordnung des Alumnats und der Familie nicht übereinstimmen u. s. w. Der Zwang aber gebiert den Widerstand, hier den berechtigten Widerstand; denn eine solche Erziehung ist eine unfreie, und statt der Einigkeit unter den für die Erziehung maßgebenden

Faktoren ist glücklich der hemmende Streit zur Geltung gekommen. Nein, das Haus hat dafür zu sorgen, daß der Schüler daheim fleißig ist; wie es das anfängt, ist seine Sache. Schlimmer ist es natürlich, weit schlimmer, wenn das Haus dem Schüler hilft, die Gesetze zu übertreten, welche die Schule für das Verhalten des Schülers außerhalb der Schulstunden geben muß; wenn die Familie dem erwachsenen Schüler etwa den Hausschlüssel zur Verfügung stellt und ihm den regelmäßigen Wirtshausbesuch gestattet oder erleichtert. Hier hilft seitens der Schule nichts als Strenge: wo das Haus die Schulgesetze zu umgehen hilft, muß die Schule zunächst warnen, drohen, aber bei Wiederholungsfällen ohne weitere Umstände den Schüler dem Hause zurückgeben. Dem Hause erwachsen aber noch ganz andere Aufgaben, wenn es an der geistigen und sittlichen Ausbildung des Sohnes mitarbeiten soll. Davon aber später. Für jetzt nur noch das eine Wort; der Staat ist auf ganz falschem Wege, wenn er der Schule alle möglichen Aufgaben stellt; er schädigt damit die Schule, weil er sie überlastet; er schädigt aber weit mehr die Familie und damit den Grundbestand des Staatslebens; denn das Familienleben wird inniger, herzlicher, kräftiger, je mehr sich das Haus seiner sittlichen Aufgaben bewußt wird, und die erste dieser Aufgaben heißt: arbeite an der

geistigen und sittlichen Entwicklung deines Kindes. Je mehr man der Familie diese Aufgabe abnimmt, umsomehr verflacht man das Familienleben. Des Staates erste Pflicht aber ist, das Leben der kleinsten Staaten, aus denen er sich zusammensetzt, zu vertiefen. Seine erste, seine vornehmste Pflicht, sage ich: die Pflicht der eigenen Kräftigung, der Selbsterhaltung.

2.

Wenn man heute ein Gymnasium, eine höhere Schule konstruieren sollte, so würde man sich zunächst fragen: welches sind die geeignetsten Unterrichtsgegenstände, und warum sind sie es? Und dann würde man sicher auf die Sprachen kommen. Es läßt sich gewiß nicht leugnen: man kann den Knaben auch am Studium der Geschichte, der Naturwissenschaften, jeder Wissenschaft überhaupt heranbilden. Fragt man aber: welches ist die geeignetste Wissenschaft? so wird man immer sich die Antwort geben müssen: eine Sprache, eine fremde Sprache. Denn am geeignetsten wird doch immer der Lehrgegenstand sein, dem der neunjährige Knabe im allgemeinen das regste Interesse entgegenbringt, dem gegenüber man also bei ihm mit dem besten Willen, zu lernen, wird rechnen können. Ich weiß sehr wohl: es giebt Knaben, welche der fremden Sprache recht wenig Neigung entgegentragen; ich weiß auch, daß diese Knaben sehr oft nicht zu den schlecht beanlagten Naturen gehören,

daß sie, weil das ihnen nicht sympathische Lehrobjekt sie nicht anzieht, oft für schwach begabt gehalten werden, bis sie dann später einem anderen, ihnen sympathischen Lehrobjekt gegenüber, etwa den Anfangsgründen der Mathematik, sich auf einmal als durchaus nicht unbefähigte Köpfe zeigen. Diese Knaben aber sind Ausnahmen, seltene Ausnahmen, und dürfen deshalb keine Berücksichtigung finden, wenn man für die große Masse eine Einrichtung treffen will, wenigstens keine andere Berücksichtigung, als daß man sie nicht für dumm ausgiebt, während sie nur eigentümlich begabt sind. Oft genug freilich werden diese armen Jungen Schwachköpfe gescholten, von den Eltern und von Lehrern, oft genug leider wird dadurch in ihnen jede Lust zu lernen erstickt, wenigstens zeitweise. Oft genug werden sie von den Schulen verstoßen, und wenn sie dann im späteren Leben doch zur Geltung kommen, dann entschuldigen sich die, welche sie verdammten, wie immer, mit einer Redensart: „der Knoten ist endlich bei ihm gerissen“ und „er hat mehr Glück wie Verstand gehabt“. Das Herz der Eltern und das Urteil der Lehrer sollten recht lange zaudern, ehe sie einem jungen Menschenkinde Fähigkeit absprechen, und auch dann dies nur ganz bedingungsweise thun.

Warum bringt nun der Knabe einer fremden Sprache ein großes Interesse entgegen? Phantasieren ist kein Fehler; auch der Phantasierende denkt,

denkt sprungweise, humorvoll. Es phantasieren nicht bloß Kinder, sondern auch Männer, auch Greise; nicht bloß der Dichter, nein, auch der Philosoph da, wo sein streng folgerichtiges Denken nicht mehr eine Stätte findet, wie Plato in seinen Mythen. Es phantasiert der Mann gerade in seinen glücklichsten Stunden, wenn er von seinem höchsten Lebensziele, wenn er von seinem Ideale träumt. Aber die Heimat der Phantasie ist der Kindskopf, und eine gute Pädagogik wird den seligen Traum der Jugend benutzen, wird ihn niemals stören, wenn sie nicht Besseres an seine Stelle setzen kann, wird niemals und am wenigsten zu Beginn eines Unterrichtsganges den Kindertraum stören wollen; die Poesie, das Produkt der Phantasie, wird sie immer zu verwerten suchen. Mit seiner Phantasie nun heißt zunächst der Knabe die fremde Sprache willkommen; es sind geheimnisvolle, verschlossene Bücher, die ihm erklärt, geöffnet werden sollen; er soll unter fremde Leute geführt werden und ihr Leben, ihr Thun und Treiben kennen lernen; er soll gleich den gelehrten Männern werden, die diese fremde Sprache gleich der eigenen handhaben u. s. w. Wenn wir offen sein wollen, uns Alten beschleicht immer noch ein ähnliches Gefühl, wenn wir zum erstenmale ein fremdes Land betreten; wir hören die Männer ruhig dänisch, schwedisch sprechen, sind aber spaßhaft überrascht,

wenn ein Kind die fremde Sprache redet, und empfinden so etwas, wie jener Mann, der, zum erstenmale in einem französischen Orte weilend, ausrief: „Gott, hier sprechen ja schon die Kinder Französisch!“

Der zweite Grund des hohen Interesses, mit welchem der Knabe dem Unterricht in der fremden Sprache entgegenkommt, liegt in dem, was er für diesen Unterricht mitbringt, liegt darin, daß er nicht einer ganz fremden Sache hier begegnet, sondern vielmehr einer Sache, für die er das Vergleichsobjekt in seiner Muttersprache besitzt. Der Knabe lernt nicht so, wie es in seinem Lehrbuche geschrieben steht: mensa, der Tisch, und amo, ich liebe; er lernt vielmehr „der Tisch“ ist gleich mensa und „ich liebe“ gleich amo. Sein Lernen wird nun ein fortgesetzter Vergleich des Gewußten, der Muttersprache, mit dem zu Erlernenden. Mit einer gewissen Selbständigkeit tritt er der fremden Sprache gegenüber und beginnt auch darum, vom ersten Tage seines Studiums an, freiwillig in ihr zu arbeiten; er kommt sich der fremden Sprache gegenüber nicht verloren vor, wie gegenüber den Anfangsgründen der Mathematik. Er fängt sehr bald an, mit dem, was er erlernt, selbständig vorzugehen; er schreibt seinen Namen mit lateinischen, mit griechischen Buchstaben; er versucht scherzend, seinen Namen oder den seines Kameraden zu über-

setzen; er benennt, sobald er einen kleinen Vokabelschatz besitzt, das Hausgerät, die Haustiere, die Blume und den Baum mit dem fremden Namen. So wird ihm die fremde Sprache, die zunächst für ihn immer eine tote ist, immer zur lebendigen, gleichgültig, ob sie heute noch gesprochen wird oder nicht.

Warum führe ich das nun hier aus, obwohl doch kaum jemand den Wert der Fremdsprache für den Unterricht anzweifelt? Weil ich auf die Fehler des jetzigen Unterrichts aufmerksam machen möchte, und weil ich den Hauptfehler der jetzigen Lehrmethode darin suche, daß sie das Interesse des Knaben nicht zu stärken, zu heben versteht, sondern es geradezu herabdrückt. Sehen wir uns einmal den fremdsprachlichen Unterricht an, welchen der Knabe zuerst zu kosten bekommt und welcher heute noch die eine unserer höheren Lehranstalten, das Gymnasium, geradezu beherrscht.

Der altsprachliche Unterricht wird in unseren Gymnasien streng systematisch erteilt; der Knabe lernt also nicht in der natürlichen Weise des Kindes, sondern wie der Embryo eines Gelehrten. Es ist oft genug darauf hingewiesen, am energischsten in den letzten Jahrzehnten vom Grafen Pfeil, daß dieser systematische Unterricht das Lernen des Kindes erschwere, aber ohne allen Erfolg. Aber schwer oder nicht, auch der Weg durch das System, das

wird kein Mensch leugnen wollen, kann zum Ziele führen und den Knaben gescheiter machen, wenn er in vernünftiger Weise innegehalten wird. Will man aber wahre Blüten der Thorheiten kennen lernen, dann muß man sich die lateinischen (und auch die griechischen) Lesebücher genauer ansehen, sie einmal genauer auf ihren Inhalt prüfen. Was da an Gedankenlosigkeit geleistet wird, selbst in den besseren, ist schier unglaublich. Sie erziehen durch ihren faden Inhalt geradezu zur Gedankenlosigkeit. Daneben bieten die Lesestücke ein Deutsch, daß man die Stirn jener Biedermänner nicht genug anstaunen kann, die zu behaupten sich erdreisten, in diesen lateinischen Stunden lerne das Kind Deutsch, diese Stunden seien zugleich Stunden deutschen Unterrichts. Geradezu gesündigt wird hier gegen die Muttersprache. Ich lasse Beispiele reden, die ich einem Lesebuche entnehme, das zu den besten gezählt wird. Der Sextaner bekommt dort gleich im ersten Lesestücke die schönen Gedanken vorgesetzt: Feminae Germaniae sunt gloria patriae. Copia herbarum feminas agricolarum delectat. Divitiae incolas insulae delectant. Es ist das nichts als eine wüste Zusammenstellung von Vokabeln zu Sätzen. Aber das ginge alles noch an, wenn nicht die herrlichen Lesestücke folgten, welche den Knaben lehren sollen, aus der Muttersprache in das Lateinische zu übersetzen. Gleich wieder im

ersten Stücke heißt es da: „Der Sturm bereitet den Matrosen oft Traurigkeit. Die Habsucht bereitet den Landleuten oft Schande. Die Geschichte des Vaterlandes ergötzt auch die Mädchen. Die Mädchen der Landleute erfreuen die Weintrauben. Das Leben der Landleute ergötzt die Töchter der Königin. Der Schreiber der Königin lobt die Aussprüche der Dichter.“ Ich schlage eine Zahl Seiten um und lese in einem einzigen Stücke (Adjektiva) folgende Ergüsse: „Die Leiber aller Menschen, sowohl der guten als auch der schlechten, sind sterblich. Die guten Vorschriften der rechtschaffenen Greise sind den Knaben und Jünglingen nützlich gewesen. Das traurige Gemüt meiner Schwester erfreut nicht der Scherz und die Fröhlichkeit meines Bruders.“ Die armen Schwestern werden überhaupt förmlich bei den Haaren herbeigezogen. In einem anderen Lesebuche steht das klassische Wort: „Meiner Schwester, einem kranken Mädchen, sind widrige Winde schädlich gewesen.“ Weiter heißt es dann in dem ersterwähnten Buche: „Unglücksfälle sind den unsterblichen Seelen der Menschen oft heilsam gewesen. In kurzer Zeit werden viele Bäume unseres Gartes blühen; mich haben blühende Bäume immer erfreut. Die guten Bürger unserer Stadt stimmten im Kriege und im Frieden überein.“ Mit solchem Kohl werden nun die Kinder nicht etwa bloß in Sexta verfüttert.

Das geht durch viele Klassen, man kann sagen, bis in die Prima hinein. Ich will weitere Beispiele anführen, damit das schier Unglaubliche, das man an geradezu dummen oder doch in der Form ganz inkorrekten Sätzen bilden will, erwiesen werde. Im Lesebuch für Quinta heißt es im ersten besten Stück: „Mein sehr teurer Sohn, verehre die Greise, liebe die Eltern und gehorche den Vorschriften und Ratschlägen der Lehrer! In den Büchern schlechter Schriftsteller werden viele Stellen gefunden, welche wir nicht loben.“ In dem für Quarta lesen wir: „Der Schmerz, die Furcht, die Arbeit, das Greisenalter sind den meisten Menschen beschwerlich. Niemand kann leugnen, daß Hunger und Durst beschwerlich sind. Menschen, vierfüßige Tiere, Fische und Vögel sind von Gott erschaffen worden. Der Apostel Paulus, zu Tarsus, welches eine Stadt Ciliciens ist, geboren, wohnte lange zu Jerusalem; ebenderselbe hat viele Reisen gemacht; er kam von Jerusalem nach Tarsus, von Tarsus nach Antiochia, wo er öfter und länger sich aufhielt; von Antiochia kam er später nach Philippi, zu Philippi wurde er ins Gefängnis geworfen; von Philippi reiste er bald nachher nach Athen ab, von Athen nach Korinth; auch zu Athen und Korinth lehrte er eine lange Zeit; von Korinth reiste er nach Ephesus und Milet, und nachdem er auch zu Ephesus und Milet verweilt hatte, kehrte er von Milet zurück

nach Jerusalem." Kann man einen elfjährigen Knaben besser irre und wirre machen, als dies durch den letzten Satz geschieht?

Aber in dem Gesagten ist nur die eine Seite angedeutet worden, nach welcher hin gefehlt wird. Wie man andererseits bei diesen Übersetzungsübungen das Ziel der einzelnen Klassen, den geistigen Standpunkt des Schülers auf den einzelnen Stufen ganz außer acht läßt, habe ich im letzten Winter bei Beratung des Kultusetats im preußischen Abgeordnetenhause darzulegen versucht. Der Sextaner schon übersetzt am Schluß des Kursus: „Darius, der König der Perser, würde das von den Athenern erlittene Unrecht nicht vergessen haben, auch wenn der Sklave nicht täglich zu ihm geschritten wäre und gesagt hätte: Herr, du mögest nicht der Athener vergessen." Der Quintaner: „Als die Athener durch das Gesetz verordnet hatten, daß derjenige megarensische Bürger, der in der Stadt ertappt würde, mit dem Tode bestraft werden sollte, sagte Euklides, nachdem er dieses erfahren hatte: Die Athener brennen von großem Hasse gegen die Megarenser, ich aber brenne von noch größerer Liebe zu Sokrates und von noch größerer Sehnsucht nach den Unterhaltungen und der Weisheit desselben." Der Quartaner ferner: „Als im ersten punischen Kriege M. Attilius Regulus in Afrika gefangen genommen war, wurde er einst nach Rom zum Senat geschickt,

nachdem er geschworen hatte, daß er nach Karthago zurückkehren werde, wenn er nicht erlangt hätte, daß gewisse vornehme Kriegsgefangene den Karthagern zurückgegeben würden." Man mag denken über den Wert der Übersetzung der Muttersprache in die fremde, wie man will, das wird man mir doch zugeben müssen: wer Sätze, wie die angeführten, einigermaßen geläufig übersetzen kann, wird auch ein Thema historischen Inhalts im lateinischen Aufsatz zu behandeln verstehen, wird also auch als Primaner genügen. Wie man nun aber das Maß der an einen Knaben zu stellenden Forderungen vollends überschreitet, das lehren die Übersetzungsbücher der oberen Klassen. In Sekunda sitzen Jungen von fünfzehn und sechzehn Jahren. In einem solchen Übungsbuche „zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische" — ich wiederhole, daß ich nur aus den Büchern citiere, welche für die besten gelten — liest man: „Die Erziehung und Unterweisung der Jugend ist mit den übrigen Interessen und Verhältnissen der Völker so eng verbunden und verschwistert, daß sie weder von der Willkür einzelner Menschen, noch von dem Machtspruche der gesamten Bürgerschaft abhängt, sondern bestimmten Gesetzen einer gewissen Notwendigkeit unterworfen ist. Sie ist nämlich gebunden teils schon an die natürliche Beschaffenheit und Mannigfaltigkeit des Ortes und des Klimas und an das,

was die Natur des Ortes zur Unterhaltung des Lebens darbietet, teils an die geistigen Anlagen der Einwohner und deren herkömmliche Lebensweise, teils an die Verfassung des Gemeinwesens, an die Sitten, Einrichtungen, Gesetze und die ganze Form des öffentlichen und Privatlebens, teils an die Religion, die in jedem Staate auf die Beherrschung der Gemüter Einfluß hat, und an die heiligen Gebräuche, die den Gottesdienst ausmachen, um es mit kurzen Worten zu sagen: an alles, worin das eigentümliche Wesen eines Volkes sich abspiegelt." Solche Sätze können nicht aus der Feder eines Sekundaners, auch nicht aus der eines Primaners fließen, wenn er Deutsch schreibt; Inhalt wie Form gehen über den Horizont des Schülers hinaus; was man damit erreicht, wie man damit schadet, werde ich weiter unten zu erörtern versuchen. Im griechischen Unterricht steht es nun nicht viel besser, und ich bekenne, daß ich selbst da zu den Sündern gehört habe. Als junger Oberlehrer habe ich aus Curtius' griechischer Geschichte Abschnitte übersetzen lassen, bei denen ich den Plan verfolgte, meine Schüler nicht bloß Griechisch schreiben zu lehren, sondern sie zu einem selbständigen Studium, zu einer freiwilligen Privatlektüre des Thucydides zu veranlassen. Ich ließ also etwa einen Abschnitt übersetzen oder auf ihn vorbereiten, der beginnt: „Niemand wird von Perikles behaupten können,

daß er ganz neue Gesichtspunkte attischer Staatsverwaltung aufgestellt habe; er knüpfte vielmehr in allen wesentlichen Punkten an die ältere Geschichte der Stadt an, und sein ganzes Streben ging nur dahin, Athens Größe auf den gegebenen Grundlagen zu befestigen. Der freie Bürgerstaat war durch die Solonische Gesetzgebung gegründet, und wenn Perikles das Seine that, um die Bürgerschaft immer mehr von dem Einflusse bevorzugter Stände zu befreien, so trat er nur in die Fußtapfen des Solon und des Kleisthenes.“ Wir suchten die griechischen Ausdrücke und Wendungen aus den Reden des ersten und zweiten Buches des Thucydides zusammen und kamen schließlich zur folgenden klassischen Übersetzung: *Eἴ τις τὸν Περικλέα μὴ φαίη νεωτερίσαι ἄρξαντα τῆς πόλεως, τὸ δὲ κεφάλαιον τῆς πραγματείας αὐτοῦ τελευτῆσαι ἐς τὸ μείζω γενέσθαι τὴν πόλιν ἐκ τῆς τῶν πρότερον ἀρχόντων γνώμης, ὀρθῶς αν εἴποι· τὴν γὰρ δημοκρατίαν τῶν Ἀθηναίων κατεστήσατο μὲν Σόλων, Περικλῆς δὲ τὴν τῶν ἀρίστων δύναμιν καταλύειν βουλόμενος ταὐτὸν ἴχνος τῷ Σόλωνι μετῄει καὶ τῷ Κλεισθένει.* Ich füge die Übersetzung bei, um denen, die Griechisch verstehen, zu zeigen, mit welchem Ernst und welchem Eifer ich mein Ziel verfolgte. Die Aufgabe wurde mir selbst nicht allzu leicht, kostete namentlich viel Zeit und, wie der Mensch für wertvoll zu halten geneigt ist, was ihm Mühe

macht, so glaubte auch ich auf dem besten Wege zu sein, bis ich mich überzeugte, daß meine Schüler und daß ich selbst in rein äußerlicher Weise zu lesen anfing, daß wir uns um den Geist dessen, was wir lasen, herzlich wenig bekümmerten und nur immer auf der Suche nach einem Ausdruck, einer Phrase, einer Wendung waren. Heute kommen mir diese Übungen lächerlich vor. Der griechische Unterricht der Prima ist weit genuß- und erfolgreicher geworden, seitdem dort keine griechischen Exercitien mehr gemacht werden, und mit dem der Sekunda würde es ähnlich bestellt sein, wenn nicht schulmeisterliche Engherzigkeit das frühere Exercitium des Abiturientenexamens an den Schluß des Kursus der Sekunda verlegt hätte.

Doch zurück zum Latein! Nächst den Lesebüchern kennzeichnen die sogenannten Vokabularien den lateinischen Unterricht. Daß bei den Vokabeln, welche man neun- und zehnjährige Knaben lernen läßt, ein gewisses Maß innegehalten werden muß, daß man nicht Vokabeln in den unteren Klassen von Anfängern lernen lassen soll, die vielleicht erst dem Primaner, vielleicht auch diesem noch nicht einmal bei der Lektüre aufstoßen, scheint den Verfassern immer noch nicht einzuleuchten, so oft sie auch schon aufmerksam gemacht worden sind. Ich habe schon vor vierzehn und fünfzehn Jahren darauf hingewiesen, daß es wenigstens zwecklos sei, dem

Sextaner und dem Quintaner Vokabularien von je zweitausend Wörtern in die Hand zu geben. Man schädigt mit einem solchen Stoffe das Gedächtnis, das man überladet, und man schädigt den lateinischen Unterricht selbst; denn man erzieht zur Unsicherheit in der Vokabelkenntnis. Ich will hier wieder einige Beispiele vorführen. Aus einem an recht viel Gymnasien eingeführten Vokabularium lernt der Quintaner unter den Wörtern der ersten Deklination: annona, controversia, dynastes, epitome, impensa, incuria, lectica, lorica, manubiae, matricida, semita, sublica, tragula und weiterhin bei den Verben unter zwanzig Vokabeln, die eine halbe Seite füllen, folgende: supervenire, farcire, confercire, refercire, fulcire, sarcire und resarcire. Ich denke, solche Beispiele reden eine recht deutliche Sprache und charakterisieren zugleich Schulmänner, die davon, daß der Schüler heute nicht überbürdet ist, überzeugt sind, wie von ihrer eigenen Unfehlbarkeit. Das Verständigste ist, sagen sie, man redet nicht mehr von der Überbürdung. Das Billigste ist es freilich, zumal wenn man es mit diesem und jenem nicht verderben will.

Der dritte Stachel im Fleische unserer Jungen ist die Grammatik, der Grammatikalismus, mit dem sie geplagt werden. Daß hier der eifrige Lehrer leicht Gefahr läuft, zu viel zu thun, ist erklärlich und der Fehler verzeihlich. Man darf aber darum

nicht leugnen, daß ein Fehler hier vorliegt, daß auch hier nicht Maß gehalten wird, und daß man dem grammatischen Unterricht viel mehr Nutzen beimißt, als er zu bieten imstande ist. Schon der biedere Joh. Balth. Schupp klagt um die Mitte des vorigen Jahrhunderts: „Die erste Plage, womit die zarte Jugend in denen Schulen geplaget wird, ist, daß man sie mit unendlichen weitläufftigen, tunkeln und verwirten, auch meistenteils unnützen Grammatikalischen Reguln etlich Jahre aufhält.“ Und der Engländer Lorenz Sterne läßt sich den Vater Shandy, als es sich um die Erziehung Tristrams handelt, in folgender klassischen Weise äußern: „Der Nutzen der Auxiliarverba,“ sagt er, „besteht darin, das sie die Seele mit einem Male aus eigenem Vermögen dahin bringen, die ihr gebotenen Materialien selber zu verarbeiten und durch die Beweglichkeit dieser großen Maschine, um welche herum dieselben gewunden werden, neue Forschungen zu eröffnen, und von jeder Idee Millionen Ideen erzeugen zu lassen. Die Auxiliarverben sind: ich bin, war; habe, hatte; thue, that; macht, machte; soll, sollte; will, wollte; werde, ward; kann, konnte; muß, mußte u. s. w. und sind abzuwandeln durch gegenwärtige, vergangene und zukünftige Zeit, und mit dem Zeitwort „sehen“ zu konjugieren oder auch in folgende Fragen zu bringen: Ist es? War es? Wird's sein? Würde

es sein? Kann es sein? Könnte es sein? — und diese sind dann wieder verneinend zu stellen: Ist es nicht? war es nicht? — oder bejahend: Es ist, war, sollte sein; oder chronologisch: Ist's immer gewesen? kürzlich? seit wie lange? — oder hypothetisch: Wenn es wäre, was würde folgen? Wenn die Franzosen die Engländer schlügen? Wenn die Sonne aus dem Tierkreise wiche?" Er führt dann ein ganz köstliches Beispiel an: „Sah Er jemals einen weißen Bären? rief mein Vater, indem er den Kopf zu Trim hinwendete, der hinter seiner Stuhllehne stand. — Mit'r Gnaden Verlaub, nein! antwortete der Korporal. — Aber nötigenfalls könnte Er über einen sprechen, Trim? fragte mein Vater. — Wie ist's dem Korporal möglich, lieber Bruder, wenn er niemals einen sah? fragte dagegen mein Oheim Tobias. — Das war's just, was ich hören wollte! rief mein Vater; aber die Möglichkeit davon ergiebt sich dennoch aus folgendem: Weißen Bären? Gut! Habe ich jemals einen gesehen? Hätte ich jemals einen sehen können? Werde ich jemals einen sehen? Hätte ich jemals einen sehen müssen? oder kann ich jemals einen sehen? Ich wollte, ich hätte einen weißen Bären gesehen! Denn wie kann ich sonst ihn mir vorstellen? Wenn ich einen weißen Bären sähe, was würde ich sagen? Wenn ich niemals einen weißen Bären sähe, was würde ich dann sagen? Wenn ich niemals einen

weißen Bären gesehen habe, sehen kann, soll, muß werde, was dann? Sah ich jemals sein Fell? Sah ich jemals sein Abbild? Hat mir niemals von einem geträumt? Sah mein Vater, meine Mutter, meine Muhme, mein Vetter jemals einen weißen Bären? Was würden sie dafür geben? wie sich gebärden? wie würde der weiße Bär sich gebärden? Ist der weiße Bär des Sehens wert? Ist's keine Sünde ihn zu sehen? Ist er besser als ein schwarzer Bär?" —

In welcher Ausdehnung auf unseren Gymnasien der Göttin Grammatik geopfert wird, kann man am klarsten daraus ersehen, daß in den Mittelklassen von neun lateinischen Stunden der Woche in wenigstens vier Stunden nur grammatische Übungen vorgenommen werden, — eigentliche Grammatik, Exercitien, Extemporalien — in den Lektürestunden, bei Cäsar und bei Ovid, in der Hauptsache aber auch Grammatik getrieben wird. Ich wenigstens habe noch keinen Lehrer gefunden, der die Schüler auf die Schönheiten des Ovid aufmerksam gemacht hätte; es hat das freilich einem Tertianer gegenüber seine Schwierigkeit; aber warum, frage ich, liest man mit zwölfjährigen Jungen einen solchen Dichter? Ja, wurde mir einmal geantwortet, den Virgil und den Horaz können wir doch nicht in Tertia lesen und den

Katull oder den Properz auch nicht. Ich frage dagegen: ist das ein Grund, den Ovid zu lesen, weil Virgil — oder wie man heute sagt, Vergil — und Horaz sich zur Lektüre nicht eignen? Muß denn durchaus neben dem Prosaiker auch ein Dichter gelesen werden? Also Grammatik und wieder Grammatik. Auch hier soll man, will man klar sehen, einen Blick in eine Schulgrammatik thun. Ich nehme die neueste von denen, über die ich verfüge; sie ist im Jahre 1889 erschienen und gehört zu den am kürzesten gefaßten. Ja, gleich nach dem ABC folgt die Einteilung der Konsonanten in mutae und semivocales, in tenues und mediae, nasales und spirantes, liquidae, in gutturales, dentales, labiales. Dann lernt der Schüler, um fortan c vor e, i u. s. w. wie z auszusprechen, daß der Römer c wie *K* gesprochen habe, daß die Aussprache des ti wie zi aus späterer Zeit stamme, das sch wie s—ch zu sprechen sei, während man doch wohl überall schola = Schola liest. Bei der ersten Deklination lehrt man, daß neben pater, mater familiae sich die alte Genitivform pater, mater familias finde, bei der zweiten werden die kontrahierten Genitive nummum, sestertium, liberum, duumvirum, praefectus fabrum, caelicolum, terrigenum aufgeführt, und so findet man fast auf jeder Seite der Formenlehre Regeln und Formen,

die für eine Schulgrammatik überflüssig sind, wenigstens für die unteren und mittleren Klassen. Duumvirum, praefectus fabrum etc. sind gelegentlich zu lernen, wenn sie bei der Lektüre vorkommen, aus dem Lexikon und nicht aus der Grammatik. Daneben hat der Schüler stellenweis geradezu Falsches sich einzuprägen oder wird mit ganz überflüssigen Geschichten gequält. Er lernt z. B. bei der dritten Deklination, die Wörter auf o seien Maskulina, und erhält nun die Unmenge sogenannter Ausnahmen vorgesetzt, während doch fünf Sechstel aller Substantiva auf o Feminina sind. Er wird schon in Sexta gepeinigt mit dem Infin. fut. pass., obwohl diese mit iri zusammengesetzte Form ihm oft noch in Prima nicht begegnet ist, ja, es giebt Lehrer, welche das amatum iri dem Sextaner zu erklären suchen. In der Syntax steht es nun durchaus nicht besser. Man wird mir vorwerfen, ich wolle den lateinischen Unterricht verflachen; ich meine, man vertieft ihn, wenn man aufhört, einen Tertianer lernen zu lassen: „das Plusquamperfektum ist das Präteritum der vollendeten Handlung; es bezeichnet eine in der Vergangenheit bereits vollendete Handlung, d. i. eine Handlung, die in der Vergangenheit vollendet vorlag, und den aus ihr entsprungenen Zustand (plusquamperfectum logicum). Das Plusquamperfekt bezeichnet aber

auch schlechthin eine Handlung auf der Zeitstufe der Vergangenheit als ihrer Zeit nach vor einer anderen liegend, als vorzeitig (plusquamperfectum historicum)." Soll denn eine solche Regel überhaupt nicht gelernt werden? Ich sage: nein, sie soll nicht gelernt werden; man kann ohne sie und ohne viele andere recht gut Latein lernen.

Was ergiebt sich nun aus dem Gesagten für den lateinischen Unterricht? Die Lehrbücher, Lesebuch, Vokabularium, Grammatik — letztere wenigstens für untere und mittlere Klassen, sind zu sichten und etwa auf ein Dritteil ihres Inhalts zu reducieren. Der Dichter kann dazu aus den Mittelklassen verschwinden. Die Übersetzungen aus dem Deutschen in das Lateinische sind ziemlich, vielleicht ganz überflüssig und können nicht bloß ohne Schaden, sondern zum Vorteil des lateinischen Unterrichts auf ein Minimum zurückgeführt werden. Den Unterricht hat die Lektüre zu beherrschen. Denn nicht nur den Knaben, sondern jeden, der eine fremde Sprache lernt, reizt es viel mehr, die fremde Form zu entziffern, d. i. aus der fremden Sprache in die Muttersprache zu übersetzen, als der Muttersprache fremde Form zu geben. Die vielen Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache sind schuld an dem Grundübel unserer höheren Schulen, daran, daß die Zöglinge

nur an der gedankenlosen Form haften und sich um den Inhalt des Gelesenen nicht oder doch fast nicht bekümmern, wenn sie nicht streng dazu angehalten werden. Folgt man in diesen Punkten, dann wird man für das Latein die Hälfte der Zeit, die man jetzt darauf verwendet, sparen können, und man wird doch nicht allein dasselbe, sondern mehr leisten als heute.

3.

Die gegen den altsprachlichen Unterricht auftreten, haben fast immer die eng-philologische Methode, nach welcher er seit Jahrzehnten erteilt wird, im Auge. Das ist nicht gerecht. Man darf nicht das Lehrobjekt tadeln, wo nur die Lehrmethode fehlt; der Lehrgegenstand ist vielmehr zu beurteilen nach der besten Art, in welcher er für den Unterricht verwertet werden **kann**. Ist nun das Ziel des Unterrichts, die Jugend zu denkenden Leuten auszubilden, und lernt man denken durch Nachdenken, dadurch, daß man das von andern Gedachte nachdenkt, es wieder denkt, wieder zu denken sich bemüht, so sind sicherlich die Sprachen das geeignetste Unterrichtsmittel. Denn die Meisterwerke einer Litteratur sind die Werke der besten Denker einer Nation und, indem der Schüler sie studiert, geht er bei diesen besten Denkern in die Schule. Hier ist die Bedeutung des Studiums der Fremdsprache zu suchen. Die Jugend, welche ein in fremdem Idiom geschriebenes Werk studiert, denkt das, was

der Meister geschrieben, langsamer nach, weniger flüchtig, als dies bei der Lektüre eines einheimischen Klassikers von der ohnehin schnellen Jugend geschieht. Hier liegt aber auch die Berechtigung des Tadels der Schule, welche die Liebe zur heimischen Litteratur in ihren Zöglingen zu hegen und zu pflegen verabsäumt: der heimische Dichter und Schriftsteller giebt für den der Schule Entwachsenen, giebt für den Schüler außerhalb der Schule den Lehrer ab, dem er am leichtesten nachzudenken, dem er am klarsten, d. h. denkend nachzuempfinden imstande ist. Der Unterricht findet also in der Fremdsprache das für die Schule geeignetste Lehrobjekt, darf aber die heimische Sprache darüber nicht vernachlässigen, sondern ist verpflichtet, den fremdsprachlichen Unterricht so einzurichten, daß er dem Unterricht in der Muttersprache in die Hände arbeitet, daß der Schüler im fremdsprachlichen Unterricht lernt, wie er die heimischen Schriftsteller lesen soll; denn sie sollen seine Lehrer für das Leben sein.

Es fragt sich nun weiter: welche unter den fremden Sprachen ist die geeignetste, welche sind die geeignetsten? Da sollte man zunächst, dünkt mich, mit der Art aufräumen, wie man immer tote und lebende Sprachen unterscheidet. Denn mit dieser Unterscheidung ist seit Jahrzehnten viel Unfug getrieben worden; es klingt so verständlich, wenn

man vornehm über den Wert der toten Sprache aburteilt, wenn man der Menge sagt, wie unpraktisch es sei, eine tote Sprache zu lehren, wo man eine lebende in derselben Zeit und mit denselben Mitteln viel besser lehren könne. Der Begriff „tote Sprache“ hat für das Latein eine sehr bedingte und für das Griechische geradezu gar keine Geltung, paßt für letztere Sprache gar nicht. Das Latein ist so lange keine tote Sprache gewesen, als es von den Gelehrten der ganzen Welt geschrieben und gesprochen wurde, und das ist bekanntlich noch gar nicht lange her. Es ist aber auch jetzt vielleicht eine sterbende, aber doch nicht eine tote Sprache und wird das nicht sein, so lange es auf den höheren Schulen der ganzen Welt Unterrichtsgegenstand ist. Das Griechische ist aber niemals eine tote Sprache gewesen, sondern wir haben es nur durch unsere wunderliche Aussprache dazu gemacht. Thatsächlich ist es von Perikles Zeiten bis in unsere Tage hinein nicht bloß von einem kleinen Volksstamme geredet worden, sondern ist für den Orient zu allen Zeiten geradezu die Weltsprache gewesen und ist dies heute noch. Ferner hat sich die Sprache der alten Griechen, der Zeitgenossen des Sophokles und des Plato, bis in den heutigen Tag hinein so wenig verändert, daß der Neugrieche seine alten Klassiker viel leichter lesen kann, wie wir Deutsche von heute das Nibelungenlied oder die Gedichte der

Minnesänger. Hier von einer toten Sprache zu reden, ist fast so falsch, wie wenn man die Sprache Shakespeares eine tote schelten wollte. Aber sei dem, wie ihm wolle; für den Schüler giebt es, wie schon oben gesagt wurde, überhaupt keine tote Sprache; für ihn gewinnt jede Sprache, die er treibt, Leben, eben damit, daß er sie lesen, schreiben und auch sprechen lernt. Die Pädagogik sollte also mit diesen Begriffen gar nicht mehr rechnen.

Weiter dürfte dann die Frage zu erörtern sein: haben die beiden alten Sprachen, das Latein und das Griechische, als Unterrichtsgegenstände Vorzüge vor den in Betracht kommenden neueren Sprachen, dem Französischen und dem Englischen, und welche? Die Vorzüge können ideeller oder materieller Art sein; erstere werden für humanistische Schulen entscheidend sein, letztere können aber die ersteren wesentlich stützen und da den Ausschlag geben, wo die ersteren gleich schwer wiegen; sie können auch, wo auf einer Seite ein nicht wesentliches Minus vorliegt, dies decken helfen; ja, sie können mit maßgebend werden; denn auch die humanistische Schule hat das Leben der Gegenwart zu berücksichtigen. Die Vorzüge ideeller Art können nun wieder, wenn ich nicht irre, nur auf zwei Gebieten gesucht werden, können nur liegen in der Form der Sprache oder in dem Inhalt derselben, d. h. in der Bedeutung ihrer Litteratur. Will man in der

Jugend ein Verständnis für die Sprachform erwecken, so wird man der Sprache oder den Sprachen den Vorzug geben, welche die strengste Grammatik aufweisen; denn das Strenge schließt die Willkür aus, bietet also den klarsten Lehrstoff. Daß in dieser Beziehung die lateinische und die französische Sprache vor den beiden anderen den Vorzug verdienen, darüber besteht wohl kein Zweifel; man streitet nur, welcher von diesen beiden Sprachen der Lorbeer zuzusprechen sei. Dieser Streit aber ist ein ziemlich müßiger, sobald man die Grammatik aufhört in der Weise zu betonen, als es jetzt geschieht, sobald man den Grammatikalismus entschlossen ist, über Bord zu werfen. Einen Vorteil hat die lateinische Sprache in ihrer Grammatik und in ihrem Wortschatz: sie ist die Muttersprache der romanischen Sprachen, und die Kenntnis ihres Wortschatzes erleichtert auch die Erlernung des Englischen wesentlich. Dieser Vorzug ist von größter Bedeutung für den, welcher Sprachstudien machen will, weniger aber für den Schüler, der ja doch nicht Sprachforscher sein soll. Für die Schule kann man sagen: auch die Kenntnis der französischen Sprache allein erleichtert die Erlernung der anderen romanischen Sprachen und des Englischen. Was nun aber den Inhalt der vier Sprachen, ihre Litteratur, anlangt, so läßt sich da dem Griechischen der Vorrang so lange nicht bestreiten, als man

nicht nachgewiesen hat, daß die griechische Litteratur nicht mehr typisch für die Kulturvölker der Gegenwart ist oder doch in absehbarer Zeit nicht mehr sein wird. Den Nachweis beizubringen werden aber wohl selbst die Mitglieder der „freien Bühne“ in Berlin nicht versuchen. Wer aber hier genügenden Ersatz finden will in Übersetzungen, den darf man nicht mehr ernst nehmen, dem antworte man mit einem Bilde des bekanntlich stellenweis sehr verständigen Ritters von der traurigen Gestalt: „Ich bin der Meinung, daß es sich mit den Übersetzungen gerade so verhält, als wenn man vlämische Tapeten auf der Rückseite betrachtet: man sieht zwar die Figuren, aber sie sind so voller Fäden, die sie verdunkeln, daß man den Farbenglanz und die Schönheit der rechten Seite nicht einmal ahnt.“ Ja, wenn die Übersetzer ihre Sache alle so verstünden, wie Lorenz Sterne! „Nihil me poenitet hujus nasi“ sagt Pamphagus; das heißt: „meine Nase hat einen Mann aus mir gemacht.“ „Nec est cur poeniteat“, versetzt Cocles; das ist: „wie zum Geier sollte eine Nase das auch nicht thun!“ Die Übersetzung bietet für das Original niemals vollen Ersatz; auch nicht bei einer neueren Sprache. Man lese doch nur die beste Übersetzung selbst aus der uns am meisten verwandten neueren Sprache, aus dem Englischen, und nehme dann das Original in die Hand. Man lese die Schlegelsche Über-

setzung des Kaufmanns von Venedig und dann den Shakespeare selbst und gebe sich dann ehrlich Rechenschaft über den Eindruck beiderlei Art von Lektüre. Selbst die beste Übersetzung verhält sich zu dem Original höchstens, wie die geschriebene Rede zur gut gesprochenen. Ich füge aber gleich hinzu: ich behaupte nicht, daß jeder Gebildete die Meisterwerke der griechischen Litteratur oder auch nur einige derselben in der Ursprache müsse gelesen haben. Das klassische Gymnasium wird immer nur in die Vorhallen der Antike einführen können, weil es nur die Jugend bis zu ihrem zwanzigsten Jahre ist, die ihm zur Verfügung steht. Es wird die Schönheiten der altklassischen Litteratur niemals zur vollen Kenntnis bringen können. Ebensowenig wird das Realgymnasium voll und ganz in die Litteratur der Franzosen und in die der Engländer einführen können. Das auf beiden Anstalten zu Bietende wird aber genügen, um den Geist der bezüglichen Litteraturen auf die Jugend stark wirken zu lassen, und das ist's allein, was die beiden Anstalten als Ziel ins Auge fassen dürfen. Hält das Realgymnasium an diesem Ziele fest, dann ist die Frage, welcher von beiden Litteraturen, der französischen oder der englischen, der höhere Wert beizumessen ist, eine gleichgültige. Denn kein Mensch wird bestreiten wollen, daß eine dieser Litteraturen zu wenig biete, um die jungen Menschen von

sechzehn bis zwanzig Jahren geistig anzuregen und in erfolgreicher Weise geistig zu kräftigen.

Die Antike hat aber noch eine andere Bedeutung für unsere Zeit und für die Bildung unserer Tage; sie führt uns auf eine der Quellen der modernen Bildung und zwar auf die Hauptquelle; und gäbe es keinen anderen Grund, so würde dieser hinreichen, das Studium des klassischen Altertums beizubehalten. Da ist nun wieder zwischen der Bedeutung des Lateins und der des Griechischen ein wesentlicher Unterschied. Unser Volk hat die Formen fester Staatenbildung von dem Römer gelernt; die christliche Religion ist ihm in der Form, die sie in Rom gewonnen, überliefert worden, Jahrhunderte, ein Jahrtausend lang, hat das Römische Recht unser bürgerliches Leben beherrscht. Um das zu lernen, braucht man nicht unbedingt die Sprache der Römer zu lernen; das gebe ich zu; aber man wird mir kaum widersprechen können, wenn ich sage: man lernt es aber besser, wenn man diese Sprache versteht. In der Hauptsache aber haben wir, wie Bernhardy ganz mit Recht sagt, von dem Römer bereits gelernt, was wir von ihm lernen konnten, haben das, was wir von ihm lernten, selbständig verarbeitet und Besseres an seine Stelle gesetzt. Römische Staatsgrundsätze, wie das divide et impera, sind bei uns abgetragene Kleider: die römisch-christliche Religion ist seit der Reformation,

auch für Katholiken, eine andere geworden; wenn auch der Papst in Rom seinen Sitz hat, sein Wohnort hat nichts mehr zu bedeuten; das Katholikentum mit dem Einflusse der Jesuiten hat mit dem Römertum kaum noch etwas zu thun; endlich macht sich die Rechtspflege von Stunde zu Stunde mehr frei von den römischen Fesseln. Daraus ergiebt sich, daß das Latein als Bestandteil der wissenschaftlichen Bildung unserer Tage zwar nicht zu vermissen ist, daß es aber wohl ein gut Teil zurücktreten kann. Cäsars Bürgerkrieg, die römische Sagengeschichte, wie sie Livius in der ersten Dekade erzählt, Sallusts Krieg gegen Jugurtha, Ciceros Verrinen, Tacitus Agrikola — es genügt vollkommen für den wissenschaftlich Gebildeten, wenn er den Inhalt dieser Werke und den noch manch anderer etwa aus Mommsens Geschichte sich angeeignet hat. D. h. wie die grammatischen Übungen, so kann auch die Lektüre römischer Schriftsteller auf unseren höheren Schulen ganz wesentlich eingeschränkt werden.

Wie steht es hier nun aber mit dem Griechischen? Wer römische Geschichte, römisches Leben nur etwas genauer kennen lernen will, muß auf das Griechische zurückgreifen; das Griechische ist die Quelle des Römischen; wer dagegen griechisches Leben kennen lernen will, hat nicht in dem Umfange auf frühere Quellen, etwa auf ägyptische

oder sonstige morgenländische Bildung zurückzugehen; das Griechische lernt sich aus dem Griechischen verstehen. Wer also die historische Bildung auf die Hauptquelle zurückführen will, muß das Griechische lehren. Das Griechische hat aber auch zweimal im Laufe unserer Geschichte wesentlich in unser Volksleben eingegriffen. Einmal hat es als Mittel zum guten Zweck gedient, in den die Reformation vorbereitenden Jahren; es hat zum Verständnis der Bibel und anderer Schriften gedient. Auch damals schon hat es einen weitern Einfluß ausgeübt, wie der Charakter der Humanistik jener bewegten Zeit genügend darthut. Es hat dann seit dem vorigen Jahrhundert der Litteratur und der Kunst die Muster geboten, ist aber nicht ausgenutzt worden, weil deutsche Gründlichkeit sich vom Studium der griechischen Sprachformen gefangen nehmen ließ, und das Studium der klassischen griechischen Schriftsteller dabei bis in unsere Tage hinein zu kurz gekommen ist. Es wird vielleicht auch niemals ausgenutzt werden, weil es auf manchen Gebieten geradezu Vollkommenes geleistet hat. Ich will versuchen, dies an einem Beispiele zu zeigen, auf welches ich schon bei Gelegenheit der vorjährigen Beratung des Kultusetats im preußischen Abgeordnetenhause hingewiesen habe. Unser bürgerliches Leben wird von griechischen Ausdrücken und von Begriffen, die zuerst der Grieche in Theorie

und in Praxis klargestellt hat, beherrscht: Politik, Despotie, Monarchie, Aristokratie, Oligarchie, Demokratie, Ochlokratie ꝛc. ꝛc.; überall griechischer Begriff und griechischer Ausdruck für den Begriff. Aber auch unser Suchen nach den besten politischen Grundsätzen dürfte im Studium des Griechischen eine wesentliche Stütze finden können. Ich lasse Plato, Aristoteles, Demosthenes u. a. bei Seite und verweise nur flüchtig, wie ich das ja an diesem Orte nur kann, allein auf das Studium der Reden des Thukydides hin. Die Reden des Thukydides bieten eine Fülle edelster Gedanken über die Aufgaben der Politik und vielleicht ein klar durchdachtes System der Politik. Die *γνῶμαι Θουκυδίδου ἠθικαὶ καὶ πολιτικαί, πρῶτον μὲν ξυλλεγεῖσαι ὑπὸ Νεοφύτου Δούκα, νῦν δὲ μάλα αὐξηθεῖσαι*, die sich bei Poppo pars I vol. I p. 343 finden, sind nur eine schwache Sammlung der Thukydideischen Grundsätze; viele, ja die weitaus meisten, spricht der Historiker nicht in der Form von *γνῶμαι* aus. Doch das thut wenig zur Sache; ich will nur andeuten, welche Fülle politischer Ethik in dem Geschichtswerk des großen Meisters enthalten ist. Das erste Wort der ersten Rede (Thuc. I, 32) ist ein politischer Gedanke: „Wer, ohne sich auf einen Dienst von Bedeutung oder ein Bundesverhältnis berufen zu können, einen andern um Hülfe bittet, hat vor allem darzulegen, daß

die Erfüllung seiner Bitte Vorteil bringe, oder doch wenigstens keine Einbuße erheischt, dann aber, daß er sich unter allen Umständen dankbar erweisen werde.“ Dieselbe Rede (fünf Kapitel) spricht noch folgende politische Grundsätze aus: „Man soll nur diejenigen unterstützen, die im Recht sind und nicht andere vergewaltigen wollen. Man legt den sichersten Grund zur Dankbarkeit, wenn man jemand unterstützt, bei dem es sich um eine Existenzfrage handelt. Jegliche Kolonie ehrt das Mutterland für erhaltene Wohlthaten, entfremdet sich ihm aber, wenn es Unbill erfährt. Hüte dich, deinem Gegner einen Dienst zu leisten, den du leicht wirst bereuen müssen. Verbinde dich am liebsten gegen einen gemeinsamen Feind mit einem starken Freunde. Ängstlichkeit, hinter der Kraft steckt, macht den Gegner bangen; Mut aber, der sich isoliert, ist ein schwächlich Ding und wird keine Furcht erwecken.“ So bietet eine jede Rede andere Lehren und zum Teil solche, die gerade für unsere deutschen Verhältnisse passen, wie die in den Reden des Syrakusaners Hermokrates enthaltenen, die die Schäden des Partikularismus aufdecken. Diese Lehren aber werden nicht im nackten, philosophischen Kleide, sondern im künstlerischen Gewande geboten, in dem der Rede. Und hier liegt der große Vorzug der Griechen vor den Schriftstellern aller anderen Völker, wenn es sich um den Unterricht der Jugend handelt. Der

griechische Meister der klassischen Zeit bietet das Gute in schönster Form und gewinnt wie durch den Inhalt, so durch die Form. Es giebt keinen besseren Lehrer der Ethik für die Jugend, als den Plato. Joh. Jak. Engel und Lessing haben versucht, es ihm gleich zu thun; andere sind ihnen kaum gefolgt. Man gestatte mir auf das bedeutendste Werk Platos hinzuweisen, auf seinen Staat. In den ersten Kapiteln des ersten Buches führt uns Plato in das Haus des Kephalos. Der alte wohlhabende Herr, der ein Leben voll Arbeit hinter sich hat, thront, der König und der Priester seines Hauses, inmitten seiner Söhne, seiner Freunde, hochgeehrt von aller Welt, in glücklicher Bescheidenheit. Das ganze herrliche Bild, über dem in vollem Maße das ruht, was man griechische Heiterkeit nennt, erinnert an den Kreis glücklicher Phäaken:

Ἔνθα δὲ Φαιήκων ἡγήτορες ἑδριόωντο
*Πίνοντες καί ἔδοντες· ἐπηετανὸν γὰρ ἔχεσκον**).

Und nun der Schluß des ganzen Werkes, die letzten Kapitel des letzten Buches. Da werden uns die Seelen der Heroen vorgeführt, die für ein neues Leben vor der Lachesis ihr Los selbst wählen sollen, und da wählt Orpheus das Leben eines Schwans,

---

*) Hierauf setzten sich stets der Fäakier hohe Beherrscher
Festlich zu Speis' und Trank, des beständigen Mahls
sich erfreuend. (Voß.)

Thamyris will eine Nachtigall werden, und Ajax ein Löwe, und Agamemnon ein Adler. Zuletzt wählt der kluge Odysseus, wählt das Los eines ἀνὴρ ἰδιώτης ἀπράγμων, wie uns ihn in seinem Glücke Plato in Kephalos gezeigt hat. Der Schluß korrespondiert vollständig mit dem Anfange. Der kunstvolle Aufbau eines griechischen Schriftwerkes, zumal also auch der Platonischen Dialoge, muß aber dem Schüler vor Augen geführt werden; denn einmal weckt man damit sein Interesse und erhält dasselbe wach, und das muß bei jedem Unterricht immer das erste Bestreben des Lehrers sein; sodann aber führt die richtige Erkenntnis des Baurisses auch zum richtigen Verständnis des Bauzweckes, die richtige Erkenntnis der Form zur richtigen Würdigung des Inhalts. Wer, um beim platonischen Staat zu bleiben, den Aufbau richtig konstruiert, wird dem Plato nicht mehr den gang und gäben Vorwurf machen, er verteidige die Polygamie. Der Anfang des sechsten Buches des Staates ist nichts als eine Episode, in welcher Plato seinem Humor die Zügel schießen läßt, wie etwa im Gastmahl. Er hat im fünften Buche als sittliches Ziel des Staatslebens hingestellt: οὐ μὴν πρὸς τοῦτο βλέποντες τὴν πόλιν οἰκίζομεν, ὅπως ἕν τι ἡμῖν ἔθνος ἔσται διαφερόντως εὔδαιμον, ἀλλ' ὅπως ὅτι μάλιστα ὅλη ἡ πόλις. Er hat dann als ethische Formel für diesen Satz das Sprüchwort

aufgestellt: κοινὰ τὰ φίλων, d. h. die Bürger sollen einander als φίλοι gegenüberstehen, für die nicht τὸ ἐμὸν καὶ τὸ σὸν den Leitstern abgiebt, sondern τὸ κοινόν. Er sagt: alles im vollkommenen Staate ist ein κοινὸν und muß als solches geachtet werden, und fährt scherzend fort: κοιναὶ καὶ αἱ γυναῖκες, d. h. ein jeder gute Bürger hat die Frau des andern zu achten wie die eigene, als die γυνὴ φίλου. Wenn man doch endlich einmal der reinsten Seele auch hier gerecht sein wollte!

Sodann ist das Griechische als Lehrgegenstand gerade für die Jugend zu empfehlen, weil sich in den Werken der Meister so oft und so rein das zeigt, was wir die Heiterkeit griechischen Lebens zu nennen pflegen. Der erste Meister ist hier Homer und sein genialster Schüler wieder Plato. Die Art, wie die Lebensfreude, der heitere, unbewußte Lebensgenuß der Phäaken, in der Odyssee geschildert wird, ist niemals übertroffen worden. Ein Beispiel dieser Art aus Plato habe ich oben angedeutet. Aber selbst der Humor findet hier seine geweihteste Stätte; ich meine nicht bloß den Humor eines Aristophanes, die kecke und doch zielbewußte Tollheit des klassischsten aller Komödiendichter; gerade seine Art dürfte vielmehr für die Erziehung kaum zu verwerten sein. Ich habe vielmehr jenen ernsten Humor im Sinne, der lachen

läßt unter Thränen, und jenen andern, der nicht laut aufjauchzt, sondern dessen Beiwort „schelmisch“ lautet. Für den ersteren können viele Stellen des Homer angeführt werden, alle jene Schilderungen, die den Odysseus und seine Leidensgenossen nach überstandenem Leid sich so schnell und so unbekümmert dem Genusse hingeben, die zumal die Genossen des Helden allen Erdenjammer immer und immer wieder vergessen lassen. Als Platons Meisterwerk ist hier der Phädon zu nennen, dessen Grundzug der, dessen Namen der Dialog trägt, in die klaren Worte faßt: *ἀτεχνῶς ἄτοπόν τί μοι πάθος παρῆν καί τις ἀήθης κρᾶσις ἀπό τε τῆς ἡδονῆς συγκεκραμένη ὁμοῦ καὶ ἀπὸ τῆς λύπης*, und *πάντες οἱ παρόντες σχεδόν τι οὕτω διεκείμεθα, ὁτὲ μὲν γελῶντες, ἐνίοτε δὶ δακρύοντες*. Der Gipfel dieses Humors ist das Wort des sterbenden Weisen: *Ὦ Κρίτων, τῷ Ἀσκληπιῷ ὀφείλομεν ἀλεκτρύονα· ἀλλ' ἀπόδοτε καὶ μὴ ἀμελήσητε*. Auch in der Schelmerei ist Homer der Meister und Plato der geniale Schüler. Der Schelm steckt hinter dem Nestor, wenn er seinem Sohne Antilochos rät, bei den *ἆθλα ἐπὶ Πατρόκλῳ* durch List die Mängel seiner Rosse zu ersetzen; eine Schelmerei sind die Verse:

μήτι τοι δρυτὸμος μέγ' ἀμείνων ἠὲ βίηφιν·
μήτι δ' αὖτε κυβερνήτης ἐν οἴνοπι πόντῳ

νηα θοὴν ἰθύνει ἐρεχθομένην ἀνέμοισιν·
μήτι δ᾽ἡνίοχος περιγίγνεται ἡνιόχοιο *).

Ja, selbst der groteske Humor findet in Homer seinen besten Vertreter. Unübertroffen ist das bekannte Wort des Polyphem:

Οὖτιν ἐγὼ πύματον ἔδομαι μετὰ οἷς ἑτάροισιν,
Τοὺς δ᾽ἄλλους πρόσθεν· τό δέ τοι ξεινήιον ἔστω **).

Will man die Jugend zur Lebensfrische heranziehen und das pessimistische Gewinsel in ihr nicht aufkommen lassen, so lehre man sie die Griechen kennen. Wollten wir heute das Griechische von dem Lektionsplan streichen, morgen müßten wir es wieder einführen. Der Ansicht Lassons, das Griechische sei schwer zugänglich, widerspricht auch die Form der griechischen Sprache, die gerade dem Deutschen in vielen Beziehungen ähnelt. Der Grieche hat, wie der Deutsche, den Artikel und

---

*) Mehr ja vermögen durch Rat Holzhauende, weder durch Stärke;
Auch durch Rat nur lenket im dunkelen Meere der Steurer
Sein schnell wandelndes Schiff, das stürmender Winde Gewalt wirft:
So durch Rat auch besiegt ein Wagenlenker den andern. (Voß.)

**) Niemanden verzehr' ich zuletzt nach seinen Genossen,
Alle die Andern zuvor; das soll dein gastlich Geschenk sein. (Voß.)

verwendet ihn, wie unsere Sprache. Die griechische Deklination lernt der Schüler deshalb viel leichter als die lateinische. Auch der syntaktische Gebrauch des Artikels entspricht fast ganz dem unseres Artikels. Wie der Deutsche sagt: Süden, Osten, Norden, Westen, Himmel und Erde, Land und Wasser, so gebraucht auch der Grieche *οὔρανος, γῆ, θάλαττα, ἥλιος* meist ohne Artikel. Unserem „nachts" entsprechen die griechischen Ausdrücke *νυκτός, ἡμέρας* u. a. Wie der Deutsche, so faßt der Grieche mit dem Artikel zwei Begriffe zusammen. Der Grieche sagt: *τό βραδὺ καὶ μέλλον* (Thuc.); der Deutsche: „In das Gemeine und Traurigwahre Webt sie die Bilder des goldenen Traums." Auch die Dichtersprache bietet viel Verwandtes: *ἔπεα πτερόεντα προσηύδα*, „er sprach geflügelte Worte" (nicht: die gefl. W.); *ἀλλά δίκην τίουσι καὶ αἴσιμα ἔργ᾽ ἀνθρώπων* „Frömmigkeit achten sie nur und billige Thaten der Menschen"; man vergleiche ferner das griechische: *ὣς εἰπὼν ὤτρυνε μένος καὶ θυμὸν ἑκάστου* mit dem Deutschen: „wo Mut und Kraft in deutschen Seelen flammt" u. s. w. Diese Verwandtschaft beider Sprachen zeigt sich aber in jeder Zeile, die der Schüler zu lesen bekommt. Wie viel Kopfzerbrechen macht es ihm dagegen, bei der Übersetzung aus dem Lateinischen den deutschen Artikel richtig zu gebrauchen! Gleich dem Deutschen und

entgegen dem Lateiner liebt ferner der Grieche einen aktiven Ausdruck. Persis victis Themistocles Lacedaemonem profectus est heißt griechisch: *Τοὺς Μήδους νικήσας Θεμ. κτλ.*, wie deutsch: „Als er besiegt hatte.“ Auch manche andere syntaktische Wendungen muten uns an. Der Grieche gebraucht z. B. zur Bezeichnung der bedingten Wirklichkeit den Indikativ eines Präteritums (mit *ἄν*). So sagt auch unser Dichter: „Mit diesem zweiten Pfeil durchschoß ich euch, Wenn ich mein liebes Kind getroffen hätte.“ Oder: „Ich folgte meiner Pflicht und deinem Wink, Wenn unvermutet nicht ein Hindernis Sich zwischen mich und die Erfüllung stellte.“ Vor allem aber läßt die griechische Wortstellung die Sprache Athens viel weniger schwer zugänglich erscheinen, als die Roms. Selbst die für eine gute Übersetzung doch gewiß schwierigen Reden des Thukydides lassen sich fast durchweg mit Beibehaltung der Wortstellung in ein gutes Deutsch übertragen. Ich wähle den ersten Satz der ersten Rede (Thuc. I, 32): *Δίκαιον, ὦ Ἀθηναῖοι, τοὺς μήτε εὐεργεσίας μεγάλης μήτε ξυμμαχίας προυφειλομένης ἥκοντας παρὰ τοὺς πέλας ἐπικουρίας, ὥσπερ καὶ ἡμεῖς νῦν, δεησομένους ἀναδιδάξαι πρῶτον, μάλιστα μὲν ὡς καὶ ξύμφορα δέονται, εἰ δὲ μή, ὅτι γε οὐκ ἐπιζήμια, ἔπειτα δὲ ὡς καὶ τὴν χάριν βέβαιον ἕξουσιν.* Deutsch: „Es ist billig, Athener, wenn man, ohne sich auf

einen Dienst von Bedeutung oder ein Bundesverhältnis berufen zu können, auftritt vor andern und um Hülfe, wie wir jetzt, bitten will, daß man darlegt einmal und vor allem, es biete auch Vorteil, was man erbittet, oder erheische doch wenigstens keine Einbuße, sodann aber, man werde unter allen Umständen dankbar sein." Viel leichter noch läßt sich bei einer Übersetzung Herodots, Xenophons, Platos, ja auch des Homer und des Sophokles die griechische Wortstellung wahren, und die Schüler lernen dies meiner Erfahrung nach ohne große Schwierigkeit.

Fasse ich nun das über die Bedeutung des Griechischen Ausgeführte zusammen, so sage ich: Griechisch muß wenigstens ein großer Teil der wissenschaftlich Gebildeten unseres Volkes verstehen, um Fühlung mit der ersten historischen Quelle der modernen Bildung zu gewinnen; Griechisch ist sodann der geeignetste Lehrgegenstand, den ich kenne. Ich behaupte aber nicht: Jeder wissenschaftlich Gebildete, jeder, der zu den wissenschaftlich Gebildeten gezählt werden will, muß Griechisch getrieben haben. Diese Behauptung wäre falsch, wie ein Blick auf die wissenschaftlich gebildete Welt nicht bloß früherer Zeiten, sondern auch unserer Tage klar zeigt. Ich behaupte ferner nicht, das Griechische sei als Lehrgegenstand unersetzlich. Selbst wenn die Meisterwerke der französischen und der englischen Litteratur

die der Griechen nicht voll aufwiegen, mit Beihülfe des Studiums der Geschichte, und dazu gehört auch das Studium guter Übersetzungen, läßt sich wohl ein Äquivalent schaffen. Ich habe z. B. oben von jenem ernsten Humor gesprochen, wie er im Plato, im Homer vertreten ist. Goldsmiths Vikar von Wakefield, einzelne Dichtungen von Dickens, wie die prächtige Erzählung „das Heimchen am Herd“, aus unserer Litteratur der für die Schule allerdings schwer zu verwertende Jean Paul und Chamissos Peter Schlemihl, eine gute Übersetzung des Don Quixote bieten doch immer hier annähernd Ersatz, ja dürften vollen Ersatz bieten, da man von diesen Produkten moderner Litteraturen mit dem Schüler mehr lesen kann, als von einem griechischen Schriftsteller. Ich meine: bei einer Reform unseres höheren Unterrichtswesens soll man nicht auf eine sogenannte Einheitsschule ausgehen, die den Hauptfehler unserer jetzigen Schule, das Zuviel, zu vergrößern Gefahr läuft, jedenfalls aber ihn nicht verringern dürfte. Man soll da bei dem historisch Gewordenen, dem altklassischen und dem Realgymnasium bleiben. Ich wiederhole immer und immer: die Zeitdauer des geistigen Exercitiums, die neun Schuljahre der höheren Lehranstalten bleiben die Hauptsache; alle anderen Unterschiede lassen sich ausgleichen. Man gebe aber endlich

beiden Arten von Schulanstalten, ja auch der sogenannten Oberrealschule, in gleicher Weise freie Bahn, gebe ihnen gleiche Berechtigungen, damit die ungesunde Empfindung, die eine Lehranstalt sei vornehmer als die andere, endlich einmal verschwinde.

Eins möchte ich dann noch vorschlagen. Es ist zumeist dem Zufall anheimgegeben, ob ein Knabe einem altklassischen oder einem Realgymnasium zugewiesen wird. Viele Orte besitzen nur eine Anstalt, entweder ein Gymnasium oder ein Realgymnasium, und viele Väter sind schon aus äußeren Umständen gezwungen, ihre Söhne auf die Schule zu schicken, die allein ihnen zugänglich ist. Da giebt es aber eine einfache Hilfe. An manchen Gymnasien hat man jetzt schon die Einrichtung getroffen, daß man neben den griechischen Stunden einen Parallelcötus schuf, in dem statt des Griechischen neuere Sprachen gelehrt werden. Die Schüler, welche an diesem Ersatzunterricht teilnehmen, müssen aber aus Untersekunda abgehen; der Ersatzunterricht reicht nicht weiter hinauf. Würde man ihn das ganze Gymnasium hindurch neben den griechischen Stunden hergehen lassen, würde man ebenso an den Realgymnasien neben dem Englischen etwa einen Parallelcötus für das Griechische einrichten, so wäre damit sehr viel gewonnen. Ob der Schüler dann auf einer Anstalt

eine Stunde mehr Griechisch, auf der anderen eine Stunde mehr Englisch oder Französisch hat, das ist wahrhaftig nicht von großem Gewicht. Hört doch bloß auf, ewig und überall zu uniformieren. Die Uniformität ist eine Zwangsjacke und als solche die Feindin jeder freien Entwicklung. Das Vielgestaltige allein giebt die Möglichkeit, das Richtige zu finden.

4.

Ich habe im vorigen Aufsatze die beiden modernen Sprachen, das Französische und das Englische, nach ihrem Wert für die höheren Lehranstalten nicht abgewogen. Aus gutem Grunde. Einmal möchte ich hier das Urteil denen überlassen, welche die Litteraturen der Engländer und der Franzosen besser kennen als ich. Sodann aber möchte ich keinen neuen Zankapfel unter die schon zu heftig streitenden Parteien werfen, bemühe mich vielmehr, nach Kräften versöhnend zu wirken.

Die Folgen nun der grammatikalischen Behandlungsweise der Sprachen auf unseren höheren Schulen sind meiner Ansicht nach sehr ernsthafter Natur, und gehen nicht bloß die Schule an. Der Grundzug, welcher den sprachlichen Unterricht beherrscht, läßt sich in die Formel fassen: „sie wollen groß sein im Kleinen.“ Ein solcher, wenn auch unbewußt festgehaltener Satz läßt den Sinn für große Ziele in der Jugend nicht aufkommen oder läßt ihn verkümmern. Der Grammatikalismus

nimmt der Jugend die Freude am Unterricht. Jene Lesebücher, aus denen ich im zweiten Aufsatze Beispiele angeführt habe, können eben nur durch ihre Form eine Art Interesse erwecken, sie machen aber gegen jeden Inhalt gleichgültig und der Inhalt allein kann doch nur das wahrhaft Belebende sein, die Form für sich hat keine Lebensfrische und kann deshalb auch keine Lebensfrische wecken. Wir sind auf unseren Gymnasien bereits dahin gekommen, daß der Sekundaner, wenn er ein Buch Livius gelesen hat, zwar allerhand Ausdrücke des Kriegswesens u. s. w. gelernt hat, aber, wie ich schon oben angedeutet habe, über den historischen Inhalt des Gelesenen zu referieren nicht imstande ist. Dies Haften an der hohlen Form läßt einen Idealismus nicht aufkommen, eben weil es kleinlich ist, und schafft Gemütsleere; denn die leere Form kann höchstens den Verstand beschäftigen. Hier ist der Grund, der unsere Jugend hat das Spiel vergessen lassen; hier liegt der Grund, warum die Jugendfreundschaften, die früher für das Leben geschlossen wurden, unter den Schülern immer mehr aufhören. Die Jungen wundern sich heute, wenn des Alten Auge heller leuchtet, weil ihm ein Schulfreund seinen Besuch in Aussicht gestellt hat. Ja, die Sache hat selbst ihre komische Seite. Die eigentlich dummen Streiche der Jungen haben fast aufgehört. Wo gestraft wird, da wird gestraft, weil der Schüler

„gekneipt" hat. Mancher Vater schon hat seinem Jungen zehn Mark geboten, wenn er nur einmal einen guten „dummen Streich" machen wolle. Es hat nichts gefruchtet; auch die Universität bringt nur schwache Nachblüten. Unsere Jugend ist nicht gemütskrank, aber gemütsmatt. Das heißt, ihr kann noch geholfen werden; aber es wird die höchste Zeit, damit sie nicht anfange zu kranken. Der Schulfehler wirft aber auch seine tiefen Schatten bereits in das Leben hinein. Man suche heute in irgend einem Beamtenkollegium zwei Männer, die wirklich herzlich miteinander befreundet sind, und wenn man sie gefunden, wird man ihnen mit Fug und Recht zurufen können: rarae aves! Man sehe sich den Familienverkehr zumal in Beamtenkreisen an. Da besucht nicht mehr die eine Familie die andere unangemeldet und bleibt bei ihr zu abend als lieber Gast, fürlieb nehmend mit dem, was gerade geboten werden kann; nein, der Verkehr beschränkt sich auf jene Gesellschaften, denen man mit dem häßlichen Ausdruck „Abfütterungen" den richtigen Stempel aufgedrückt hat. Man fasse im politischen Leben jenes kleinliche Nörgelwesen ins Auge, das nicht bloß eine politische Partei kennzeichnet. Man beachte, wie in der Politik so viele der Eigennutz beherrscht, und zwar nicht bloß die Agrarier, wie mancher bei Wahlen seine Stimme abgiebt gemäß dem eigenen materiellen Interesse.

Man beachte, wie der Jurist, dessen Genossen ja bei uns leider fast allein die Regierung bilden, mit auskömmlichem Gehalt bedacht ist, während man die übrigen Beamten ruhig weiter darben läßt und sich dann noch über die Unzufriedenheit derselben wundert. Man beachte, wie selten ein schöpferischer Geist in der Regierung hervortritt, wie unsere Gesetzgebung gar nicht in Fluß kommen kann, wie man auch da, groß im Kleinen, immer an Einzelheiten bessert, statt mit kühnem Griff das Ganze einer Änderung, einer Besserung zu unterziehen. Dem Fehler ist auch die Schulverwaltung verfallen. Sie erkennt an, daß unsere Jugend das Spiel verlernt hat. Was thut sie? Sie preist uns die Görlitzer Schulspiele als Muster an und reizt uns das Spiel zu lehren. Die Görlitzer Bewegung hat ja ihr Gutes: sie hat die Aufmerksamkeit der Leute rege gemacht gegenüber einem Fehler, auf den seit langer Zeit von Pädagogen vergeblich hingewiesen ist. Im übrigen wird aber mit ihr viel zu viel Zauber getrieben. Die Görlitzer Spiele sind nichts Neues; nicht bloß sie allein sind bisher wohl überall im Turnunterricht gelehrt worden, wenigstens an den Gymnasien, die ich kenne; ja es sind hier und da mehr Spiele gespielt und gelehrt worden. Dies gelehrte Spiel aber nützt gar nichts oder nützt höchstens auf kurze Zeit, solange es eben Modesache ist. Lernen ist Arbeit und Arbeit und

Spiel sind Gegensätze. Es sind die schlechtesten Lehrer, die, wie man sagt, spielend lehren wollen. Wer das Spiel lehren will, um die Jugend wieder frisch zu machen, der will eben auch groß im Kleinen sein. Der Schaden liegt tiefer, und der bessernde Arzt muß hier vor einem Kernschnitt nicht zurückscheuen. Zeit gebt unseren Jungen, Zeit und wiederum Zeit, und sie werden ohne Hilfe der Schulmeister wieder spielen lernen. Gelehrtes Spiel läuft Gefahr, zum Sport zu erziehen, und englische Nationalfehler haben wir nicht nötig. Wir dürfen mit den eigenen vollauf zufrieden sein.

Ich kann hier noch eine Bemerkung nicht unterdrücken. Ich lese heute in einem Referat eines französischen Arztes über den Berliner medizinischen Kongreß: „Die Deutschen sind sehr fleißig, aber nicht wie wir (die Franzosen). Sie sind Analysierer, welche untergeordneten Thatsachen, den kleinen Einzelheiten der niederen Dinge nachspüren. Wir dagegen sind Synthetiker, welche die allgemeinen Wahrheiten und Ergebnisse der Dinge herausbringen wollen. Aber um diese allgemeinen Sätze (synthèses) zu finden, müssen wir oft auf die Arbeiten und Entdeckungen der Deutschen zurückgreifen.“ Daß der Ausspruch auf Virchow, Bergmann und viele andere nicht angewendet werden kann, versteht sich von selbst. Ob er sonst berechtigt

ist, darüber habe ich kein Urteil. Ist er es, so hat auch hier bereits die Schulsaat ihre Früchte getragen.

Aber nicht allein die Sprachstunden sind es, in denen unsere heutige Schule auf falschem Wege ist; nein, was von ihnen gilt, hat auch für alle anderen Lektionen seine Geltung; überall der Trieb, in die Kleinwelt hinabzusteigen; überall das Bestreben, Einzelheiten zu lehren; deshalb auch überall so wenig Rücksichtnahme auf die gesunde Gemütsentwicklung der Schüler. Ob ein junger Mann etwas mehr oder etwas weniger Kenntnisse sich erworben, darauf kommt es ja doch wahrhaftig nicht an; was er gelernt, was er sich angearbeitet haben soll, das ist der Trieb zur Arbeit, die Lust zu ihr, die als solche doch allein Gemütssache ist, der wissenschaftliche Trieb, der mit dem Kopfe, aber auch mit dem Herzen arbeitet und seine Freude und sein Glück und seinen Stolz in wissenschaftlicher Thätigkeit sucht und findet. Denn das ist der wahre Lohn der Wissenschaft, daß sie selber befriedigt, daß sie auch da zu beglücken vermag, wo der materielle Gewinn auf sich warten läßt oder gar ganz ausbleibt.

Ich beginne mit dem Religionsunterricht. Gerade dieser Unterricht, sollte man meinen, könne sich am wenigsten in der angegebenen Richtung entwickelt haben; denn er ist immer, selbst unter dem Minister Falk, kirchlicher Obhut anvertraut

gewesen und untersteht jetzt noch der Aufsicht kirchlicher Behörden, der Generalsuperintendenten. Aber auch hier gilt das Wort: Groß im Kleinen. Und ich glaube nicht, daß unter pädagogischer Oberleitung der Unterricht in freiere Bahnen geleitet worden wäre.

Was ist nun in ihrem letzten Wesen Religion? Wenn ich es recht verstehe, die reine Empfindung des Erhabenen, aus der sich von selbst die willige Unterordnung unter das Ewige, Unendliche ergiebt, mit der diese willige Unterordnung identisch ist. Das Erhabene aber kann, wie Jean Paul einmal sehr richtig sagt, vor allem die Phrase nicht vertragen. Was ist aber in unserer Zeit vielfach auf diesem Gebiete zur Phrase geworden, was hat an innerer Berechtigung entschieden verloren? Der Streit um die Dogmen. Wir haben fast zwei Jahrhunderte, das siebzehnte und achtzehnte, durchlebt, in welchen alle Welt aufging im Dogmenstreite, in welchen alle Welt in dem kirchlichen Streite Ersatz für den matten Pulsschlag politischen Lebens suchte. Seit Jahrzehnten, eigentlich wohl schon seit Lessing, leben wir in der Reaktion gegen diese dogmatische Bewegung, in einer Reaktion, die soweit geht, daß selbst rechts stehende Kirchenlehrer den Wert des Dogmas für unsere Tage anzweifeln. Mag dem nun sein, wie ihm wolle: soviel läßt sich nicht leugnen, daß die Dogmenstreitig-

keiten früherer Jahrhunderte in den evangelischen Familien gewiß, aber auch in recht vielen katholischen, das Interesse, das sie früher erregten, vollkommen eingebüßt haben. Dem muß sich die Schule, die ja doch ein Abbild der Familienerziehung sein soll, fügen: sie darf keine Richtung stark betonen, die in der Familie keinen Wiederklang findet. Wohl verstanden: ich sage nicht, man soll auf den Gymnasien nicht Kirchen- und Dogmengeschichte lehren; ich verlange das sogar; denn der wissenschaftlich Gebildete soll die Geschichte seiner Kirche kennen, um als Mann auch auf diesem Gebiete Stellung nehmen zu können. Ich sage selbst: man darf das Vorgetragene auch in kurzen Zügen wiederholen und ein Gerippe desselben dem Schüler sich bemühen einzuprägen. Damit aber genug. Jedes Mehr schadet, und heute wird ein recht großes Plus gefordert. Ich gestehe nun weiter gern zu: der Religionslehrer der Prima ist hier in einer üblen Lage, solange die Religion Gegenstand einer Abiturientenprüfung ist. Solange er vor einem Königlichen Kommissarius zwölf Schüler von achtzehn bis zwanzig Jahren etwa zwei Stunden lang in der Kirchen- und Dogmengeschichte zu prüfen haben wird, muß er darauf dringen, daß seine Schüler eine Unmenge Stoff ihrem Gedächtnisse einprägen, damit sie, ja damit er selbst bestehe; muß er darauf halten, daß seine Schüler eine Fülle

leerer Formeln reproduzieren und gar schnell reproduzieren können, die in ihrem Herzen kein Leben gewonnen haben und die für sie nur die Bedeutung leeren Strohs haben. Damit hebt man aber die Empfindung des Erhabenen sicherlich nicht.

Ich gestatte mir wieder, Proben aus den Lehrbüchern zu geben, die am häufigsten in Gebrauch sind. Mir liegen aus der Zahl der vom Ministerium genehmigten Lehrbücher drei vor. Das eine giebt in seiner ersten Abteilung „die Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Bunde" oder, wie man sich einfacher ausdrückt, die Kirchengeschichte. Da werden die sieben apostolischen Väter und sechs Kirchenväter aufgeführt. Wir erfahren z. B., daß zu den ersteren Hermas gehört, und daß der unter seinem Namen bekannte Brief *Ποιμήν* (pastor) wahrscheinlich von einem jüngeren Hermas herrühre. Ich habe selbstverständlich nichts dagegen, wenn in der Kirchengeschichte dem Schüler die Namen und auch die Schriften der apostolischen Väter und der Kirchenväter mitgeteilt werden, halte es aber für falsch, wenn man verlangt, daß sie sich die Namen und die Titel der Schriften einprägen, so daß sie dieselben im Abiturientenexamen aufzählen, ja auch Geburts- oder Todesjahr wenigstens der Kirchenväter angeben können. Was kann es für Sinn haben, daß ein Nichttheologe im Gedächtnisse habe, Justinus martyr habe 165 den Märtyrertod

erlitten, habe geschrieben den λόγος πρὸς Ἕλληνας und den dialogus cum Judaeo Tryphone und spreche in ersterer Schrift besonders über das Wesen und das Falsche in der griechischen Weltweisheit, über die Wirksamkeit des λόγος σπερματικός unter den Heiden u. s. w. Man unterscheide doch in der Schule wohl zwischen dem gesprochenen und dem geschriebenen Wort. Vom Lehrer lebendig vorgetragen, kann das des Schülers Interesse gewinnen, liest er es, liest er es sogar wiederholt, um es im Gedächtnis festhalten zu können, langweilt es ihn. Gleich im nächsten Abschnitt werden dann unter den Häretikern aufgeführt die Ebioniten, die Gnostiker, die Manichäer, die Monarchianer oder Antitrinitarier und die Montanisten und Charakteristiken dieser Sekten gegeben, griechische Ausdrücke genannt, die höchstens für den Theologen Interesse haben, über die aber der Abiturient im Examen muß Rechenschaft geben können. Von der Lehre der Gnostiker heißt es: „Aus Gott entwickelten sich eine Reihe von Mittelwesen, Äonen genannt. Die obersten sieben Reihen bilden das Lichtreich (πλήρωμα), aus dem durch Mischung mit Elementen des Stoffreiches (κένωμα oder ὑστέρημα) die Welt entsteht. Der Weltschöpfer ist jedoch einer der geringsten Äonen, der sogenannte δημιουργός“ u. s. w. Von den Monarchianern heißt es u. a.: „Bei den trinitarischen Fragen handelte es sich um das Ver-

hältnis der göttlichen μοναρχία (der Einheit Gottes) zur οἰκονομία (dem trinitarischen Sein und Walten Gottes) und namentlich um das Verhältnis des Sohnes (oder des λόγος) zum Vater. Die Kirche hielt an der persönlichen Selbständigkeit (ὑπόστασις) des Sohnes fest." Ich glaube, die positivsten Pastoren dürfen zugestehen, daß dergleichen nicht in ein Schulbuch gehört und noch weniger in eine Abiturientenprüfung. Unter den „wichtigsten Jahreszahlen und Thatsachen aus der Geschichte der christlichen Kirche der älteren Zeit" werden 38 Daten aufgeführt; was will diese nicht übermäßige Zahl aber sagen, wenn neben den Daten der Schüler theologische Ausdrücke, wie πλήρωμα, κένωμα, ὑπόστασις u. s. w. zu lernen hat? Der Verfasser eines zweiten Lehrbuchs geht noch weiter. Er führt als die bedeutendsten Gnostiker auf: Kerinth aus Kleinasien, Valentinus, einen Judenchristen und Lehrer in Alexandrien und Rom um die Mitte des 2. Jahrhunderts, der „der tiefsinnigste, geist- und phantasiereichste aller Gnostiker" war und „dessen System von ebenso bewunderungswürdiger spekulativer wie poetischer Haltung ist. „Der Grundgedanke desselben beruht auf der Anschauung, daß nach einem in der Gottestiefe selbst begründeten Gesetze die Äonen paarweise in geschlechtlicher Polarisation emanieren. Eine solche heilige Äonenehe nennt er Syzygie. Damit verbindet er die andere eigen-

tümliche Anschauung, daß schon in der Entwicklungsgeschichte des Pleromas die drei Katastrophen der irdischen Geschichte, Schöpfung, Sündenfall und Erlösung, sich urbildlich vorfinden, und entfaltet auf diesen Grundlagen das großartigste, hochpoetische Epos einer christlich-mythologischen „Theo- und Kosmogonie". Weiter werden dann aufgeführt die Ophiten, von denen es heißt: „Die O. in Ägypten gefielen sich in abstruser Umdeutung der alttestamentlichen Urgeschichte. Der Weltschöpfer und Judengott Jaldabaoth wird eifersüchtig auf den von ihm geschaffenen Menschen und verwehrt ihm den Genuß vom Baum der Erkenntnis, aber die Schlange verhilft ihm dazu und bahnt dadurch seine Befreiung aus den Banden des Judengottes an, Christus vollendet sie, aber der Judengott läßt ihn dafür kreuzigen." Ich hoffe, niemand wird mich der Ketzerei beschuldigen, wenn ich behaupte: „Derlei gehört nicht in ein Lehrbuch und derlei gehört auch nicht auf das Katheder einer Schule; seine Stätte ist allein die Aula des Kirchenhistorikers der Universität."

Das dritte Lehrbuch, das von Hollenberg, welches ich vor mir liegen habe, hält sich in engere Schranken. Daß es hier und da etwas mehr enthält, als der Schüler auswendig zu lernen hat, wird kein Verständiger tadeln. Es wäre ja eben nur ein falscher Gebrauch, ein Mißbrauch des Lehr-

buchs, wenn man etwa von den beiden Sequenzen, die es vollständig anführt, mehr als die beiden ersten Verse lernen ließe, mehr als das

> Salve caput cruentatum,
> totum spinis coronatum,
> conquassatum, vulneratum,
> arundine verberatum,
> facie sputis illita.

und:

> Dies irae, dies illa
> solvet seclum in favilla,
> teste David cum Sybilla.

Genügen würden freilich auch für das Lehrbuch diese beiden Verse vollkommen.

Nun sind aber noch nicht einmal alle Lehrer mit dem, was das Lehrbuch bietet, zufrieden; sie geben zu dem Lehrbuch noch Diktate. Sie verfallen da keinem persönlichen Fehler, sondern einem unter den Lehrern ganz allgemeinen Fehler und es ist den Religionslehrern deshalb kein zu großer Vorwurf zu machen. Der Schüler ist mit Arbeiten überlastet und leistet deshalb für die Lektionen, in denen nicht sehr stark auf ihn gedrückt wird, möglichst wenig, schont sich für dieselben. Der Lehrer sieht alsbald, daß er mit seiner Lektion zu kurz kommt und, ein tüchtiger Mann, sucht er nun nicht bloß in die Reihe zu kommen, sondern einen Vorsprung für alle Fälle zu gewinnen. Der Mathematiker z. B. macht es um kein Millimeter besser.

Er ist aber besser daran, als der Religionslehrer; denn letzteren trifft der Tadel des Schulrats oder auch des Direktors stärker, wenn seine Schüler nichts leisten, während man der Mathematik gegenüber oft ein Auge zudrückt, oft auch beide, und zufrieden, wenn nur der Mathes selbst, wie ihn die Jungen nennen, sich für befriedigt erklärt. Aus Diktaten also gebe ich folgende Beispiele: 1. „benignissima paterna voluntas, Erlösungsratschluß Gottes. In der Heiligen Schrift finden sich zwei Reihen von Stellen, von denen die einen die Allgemeinheit der Gnade, die andern die Richtung derselben auf den einzelnen behaupten. Dieser Gegensatz zeigt sich historisch in dem Streite zwischen Augustin und Pelagius, in der Lehre des Gottschalk (absolute Prädestination). Erneuert wurde die Prädestinationslehre von den Reformatoren, besonders von Calvin. Calvin stellt den Satz auf: deus ab aeterno apud se constitutum habebat, quid de unoquoque homine fieri vellet, certum numerum elegit ad salutem, reliquos praedestinavit ad damnationem aeternam. Danach werden wir zum Glauben erwählt (elegimur ad fidem — der Glaube das Ziel), denjenigen, welche Gott erwählt, schenkt er den Glauben, die Gnade wirkt irresistabiliter. Dieser electio gegenüber steht der Verwerfungsratschluß (praedestinatio ad mortem — Infra = (Augustin), Supralapsarier (Calvin).

Dieser Prädestinationslehre sucht zu entgehen die lutherische Dogmatik durch Unterscheidung der voluntas antecedens und voluntas consequens; nach der ersteren will Gott, daß allen Menschen geholfen werde, nach der zweiten will Gott dies aber auf einem bestimmten Wege erreichen, nämlich durch den Glauben an Christum. Daran schließt sich dann die electio, diese bezieht sich auf den einzelnen. Dieser electio gegenüber steht die reprobatio; diese bezieht sich auf diejenigen, welche den Glauben beharrlich von sich weisen, sie fallen dem verdienten Verderben anheim. 2. fraterna Christi redemptio, Ausführung des göttlichen Ratschlusses. Das Verhältnis, in welchem wir zu Gott stehen, ist das der ἔχθρα auf beiden Seiten, auf seiten des Menschen die Sünde, auf seiten Gottes Zorn über die Sünde. Von diesem Zustande aus ersehnen wir uns die Einigung mit Gott, sie kann nur ausgehen von Gott, Gott setzt diese Einigung und Gemeinschaft in Christo, von ihm soll sie sich über alle Menschen verbreiten. In Christo ist die Gemeinschaft ursprünglich und vollkommen, bei den Gläubigen abgeleitet und werdend. a) persona Christi. Christus ist Gottmensch, *θεάνθρωπος*. *α*) Die göttliche Natur. (*προτότοκος πάσης κτίσεως, εἰκων τοῦ θεοῦ ἀοράτου, τὸ πλήρωμα τῆς θεότητος σωματικῶς, ἀπαύγασμα τῆς δόξης καὶ τῆς ὑποστάσεως αὐτοῦ.*) Christi

göttliche Natur ist vera (Ebioniten), aeterna und ὁμοούσιος divinae naturae (Arianer). β) Die menschliche Natur. Sie ist vera (Doketismus), integra (Apollinaris), ὁμοούσιος nostrae, denn die Sünde gehört nicht zur Natur des Menschen, Christus ist ohne Sünde, auch ohne die Folgen der Sünde, ohne den Tod, er stirbt freiwillig. Die Vereinigung der beiden Naturen ist weder nestorianisch als ein Nebeneinander, als eine moralische, noch monophysitisch (Cyrill und Dioskur) als eine Verschmelzung, ein Ineinander, zu betrachten, beide Naturen sind vielmehr nach dem Chalcedonense 451 vereinigt zu denken: ἀδιαιρέτως und ἀχωρίστως — ἀσυγχύτως und ἀτρέπτως. b) de statu duplici Christi — die Lehre von der Erniedrigung und der Erhöhung Christi. c) de operibus Christi. Man unterscheidet drei Ämter, 1. auf Grund der Analogie: die alttestamentliche Theokratie beruhte auf drei Ämtern: Prophetentum, Priestertum und Königtum. Christus der wahre theokratische König, Prophet und Priester; 2. nach dem Gesichtspunkte, daß Christus uns die σωτηρία gebracht. Er führt uns vom Unheile zum Heile: vom Irrtume zur Wahrheit (prophetisches Amt), von der Sünde zur Gerechtigkeit (hohepriesterliches Amt), von der Unseligkeit zur Seligkeit (königliches Amt). 1) Das prophetische Amt. Christus macht uns frei von der Verblendung des Verstandes und erhebt uns

zur Erkenntnis der Wahrheit. Das priesterliche Amt bezieht sich auf die Idee der Versöhnung (καταλλαγή), Aufhebung des göttlichen Zornes. a) satisfactio poenalis, hergenommen von dem Bezahlen der Schuld und dem Genügeleisten für eine Beleidigung." — In einem Diktate über den Römerbrief lese ich ferner: „Nun aber wird eine Gerechtigkeit offenbart, die im Gegensatz steht zu der Gesetzesgerechtigkeit. Sie wird näher bestimmt als δικαιοσύνη διὰ πίστεως εἰς πάντας τοὺς πιστεύοντας. δόξα ist das göttliche Wohlgefallen, das auf dem Menschen ruhen würde, wenn er nicht gesündigt hätte. ἀπολύτρωσις ist die Loskaufung, indem Christus das Lösegeld (λύτρον) giebt. Durch die ἀπολύτρωσις wird der Mensch losgekauft aus der Macht der Sünde, durch sie wird die ἔχθρα weggenommen, die Feindschaft zwischen Gott und den Menschen, welche auf seiten des Menschen ist, wenn er sich vor Gott fürchtet, und auf seiten Gottes, wenn die ὀργή Gottes auf dem Menschen lastet. Diese ἔχθρα wird weggenommen; insofern es sich auf das Verhalten des Menschen bezieht, heißt es ἀπολύτρωσις, insofern es sich auf den Zorn Gottes bezieht, καταλλαγή. Christus ist ein ἱλαστήριον für alle Menschen, damit er aber für das einzelne Individuum ein ἱλαστήριον sei, dazu ist der Glaube nötig. ἔνδειξις Anzeige, πάρεσις

Vorbeilassung. Daß Gott durch den Tod Christi auch seine Strafgerechtigkeit geoffenbart habe, weil er früher nicht so, wie die Menschen es verdient hatten, bestrafte und ohne Genugthuung die Sünde nicht vergeben konnte, lehrt Paulus in V. 24—25. Der Ruhm, welcher auf des Gesetzes Standpunkt erscheint, ist im N. T. unmöglich. Daß wir durch den Glauben das Gesetz aufrichten, weist der Apostel nach an Abraham, der durch den Glauben gerecht wurde."

Ich wiederhole, was ich oben gesagt habe: „Ist das Theologie und gehört das auf eine Schule?"

Ich habe vor mehr als zehn Jahren einmal einen kurzen Auszug aus Protokollen der Abiturientenprüfung gegeben, und darauf hingewiesen, zu welcher Arbeit man den Primaner zwinge, wenn man von ihm verlange, daß er die Überschriften der Kapitel einzelner Abschnitte der Bücher Mosis hersage; wie er da in flachster Weise auswendig lerne: Exod. cap. 7. Verwandlung des Wassers in Blut; cap. 8. Ägypten wird mit Fröschen geplagt; cap. 9. Pestilenz, schwarze Blattern, Hagel; cap. 10. Heuschrecken und Finsternis u. s. w. Damals galt ich für den Bösewicht, der von dem Fehlgriffe eines Religionslehrers auf die Verfehltheit des ganzen Religionsunterrichts schloß. Heute wirft man mir vielleicht wieder

einen solchen falschen Schluß vor. Wer da tadeln will, der pflegt ja um einen Grund nicht verlegen zu sein. Ich halte den Tadlern entgegen: Ich kenne eine ganze Zahl von Anstalten ziemlich genau und was ich da mitteile, ist vor preußischen Schulräten, vor wenigstens sechsen, abgefragt worden, und keiner hat es getadelt; also muß es doch wohl für die Aufsichtsbehörde nichts Auffälliges haben.

Aus den Religionsaufsätzen, die früher die Abiturienten in Westfalen und den Rheinlanden zu fertigen hatten, ließe sich auch eine recht hübsche Blumenlese zusammenstellen. Darauf verzichte ich aber; denn diese Aufsätze sind ja wohl für alle Zeiten abgethan.

Was verlange ich denn nun von dem Religionsunterrichte höherer Schulen? Vor allem eine gesunde Bibelkenntnis, wie sie einem früher — hoffentlich auch heute noch, ich weiß das nicht — die Volksschule mitgab für das Leben. Das ist, im einzelnen ausgeführt, eine sichere Bekanntschaft mit dem Inhalt der historischen Bücher des Alten Testaments und der Psalmen, ferner mit den Evangelien des Neuen Testaments und der Apostelgeschichte und mit den bedeutendsten Briefen des Paulus. Ich sage: eine *sichere* Bekanntschaft. Daß er daneben auch andere Abschnitte der Bibel, wie das Buch Hiob, die anderen Episteln des Neuen

Testaments wenigstens in der Schule einmal gelesen habe, versteht sich ja wohl von selber. Ich fordere ferner den sicheren Besitz einer kleinen Zahl der besten Kirchenlieder. Doch rate ich, hier besonders vorsichtig zu sein; denn hier wuchert neben den schönsten Rosen die Nessel, und hohle Reimerei prahlt neben tief empfundener Dichtung. Die Kirchen- und Dogmengeschichte soll dem Primaner kurz vorgetragen werden; dem Gedächtnis einzuprägen ist hier, abgesehen von der Reformationsgeschichte und von dem, was die allgemeine Geschichte auf der Schule lehrt (z. B. Kreuzzüge, Gregor VII., Innocenz III., Bonifacius VIII. u. a.), sehr wenig, zumal von der Dogmengeschichte. Im übrigen teile ich und weise der Schule in der Hauptsache die Sittenlehre zu, der Kirche in der Hauptsache die Glaubenslehre. Ich begründe das so. Es giebt zwei Felder, auf denen der menschliche Geist sich tummelt, das Gebiet des Wissens und das des Meinens, des Ahnens oder, wie wir es enger fassend nennen, das des Glaubens. Die Schule beherrscht selbstverständlich nicht das Gebiet des Wissens, aber sie sucht doch in ihm ihr Ziel. Ihre Arbeit bewegt sich fast ganz auf ihm. Hier soll man nun auch für den Religionsunterricht auf Konsequenz halten. Mit dem religiösen Wissen nun hat es die Ethik, die Sittenlehre zu thun,

aber, wie gesagt, nur hauptsächlich. Denn es läßt sich auf evangelischen Schulen beispielsweise keine Sittenlehre geben ohne die Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben. Die eigentliche Glaubenslehre aber überweise man der Kirche, welche das volle Recht auf sie hat. Die Glaubenslehre sei — immer mit dem Zusatze „in der Hauptsache" — Aufgabe des Konfirmandenunterrichts. Während dieses Konfirmandenunterrichts aber dispensiere man die Schüler von dem Religionsunterrichte der Schule. Denn man kann hier gar nicht vorsichtig genug sein: der Religionsunterricht, gleichzeitig von zwei Lehrern erteilt, läuft Gefahr, den Zweifel zu wecken; denn die beiden Religionslehrer stimmen oft nicht ganz überein in ihren Ansichten und, wenn sie auch beide vernünftig genug sind, einander dem Schüler gegenüber nicht zu widersprechen, eine Miene und ein unüberlegtes Wort können hier schaden. Endlich aber biete man hier nicht zu viel, wie es hier in Westfalen geschieht, wo vor der Konfirmation die Schüler neben den zwei Religionsstunden der Schule oft noch vier bis sechs Stunden wöchentlich Konfirmandenunterricht haben. Der Grundzug des Religionsunterrichts der Jugend sei das Erbauliche. Erbauung aber ist kein Alltagsgericht, sondern eine Feiertagsspeise. Ein maßvoll betriebener Religions-

unterricht der höheren Schule kann die kirchliche Gleichgültigkeit eines sehr großen Teils der wissenschaftlich Gebildeten beseitigen. Freilich bleibt da auch der Kirche recht viel zu thun übrig. Vor allem sollte sie lernen, ihre Stützen nicht in einer einseitigen Richtung zu suchen, sondern, dem Grundsatze christlicher Liebe folgend, voll und ganz Toleranz üben.

5.

Die beiden nationalen Fächer, wie ich sie nennen möchte, das Deutsche und die Geschichte, befriedigen mit dem, was sie auf den höheren Schulen leisten, am wenigsten. Die deutschen Aufsätze der Primaner sind den herrlichen lateinischen Stilübungen ganz ebenbürtig, im deutschen Vortrag sind die Schüler unbeholfen, und ihre Kenntnis der deutschen Litteratur ist oft geradezu erstaunlich mangelhaft. Den Aufsätzen wird an vielen Schulen eine Aufzählung des Stoffes vorangestellt, die man Disposition nennt, bei der aber von logischer Nebenordnung oder Unterordnung keine Spur zu merken ist. Der Stil läßt nur selten den Einfluß guter Lektion erkennen; hohle Phrasen die Hülle und die Fülle. „Es dürfte bei dieser Gelegenheit nicht unpassend erscheinen, darauf hinzuweisen" — solche und ähnliche Redensarten treten einem auf jeder Seite entgegen, ja, es giebt Lehrer, welche derlei Phrasen den Schülern unter der Firma „Übergänge" diktieren zur Nutzanwendung für die Aufsätze. Man hört

oft, daß frühere Gymnasiasten durch die Offiziersprüfung fallen wegen mangelhafter Leistungen im Deutschen. Von den Leistungen bei der Prüfung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst schweige ich, weise aber auf das klassische Deutsch hin, mit welchem junge Juristen in ihren Referaten prunken. Man frage nur die juristischen Examinatoren, um zu erfahren, wie mancher junge Gelehrte vom Examen zurückgewiesen wird, weil sein deutscher Stil allzusehr den Gebildeten vermissen ließ. Und die Kenntnis unserer Klassiker? Mir ist es vorgekommen, daß mehrere Oberprimaner, die in der Schule nebeneinander saßen, von Schiller nur das gelesen hatten, was mit ihnen in den früheren Klassen durchgenommen worden war. Wielands Oberon oder gar eine Herdersche Schrift — nein, soweit verirrt sich nur selten ein Primaner aus freien Stücken. Es ist auch falsch, was man immer hört, daß die Jugend, wie es genannt wird, zu viel „schmökere", zu viel seichte Tageslitteratur durchfliege. Das kommt höchstens beim Tertianer vor; ein Primaner sucht auch in diesem Walde nur ausnahmsweise Erquickung. Die deutschen Dichter haben eben aufgehört, die Jugendlehrer zu sein. Thut einen Blick in die Bibliotheken der Studenten. Die wir vor vierzig Jahren studierten, wir hatten meist viel geringere Mittel als der heutige Student, aber soviel hatten wir doch übrig, um uns unsere

Groschenbibliothek oder die „modernen Klassiker" zu kaufen, und neue Werke wanderten von Hand zu Hand. Damals sprachen allerdings unsere Dichter noch lebendiger zum Volke; damals hatte unsere Litteratur nicht bloß unter den wissenschaftlich Gebildeten Leben; es kam noch vor, daß ein wandernder Handwerksbursch die Brüder Straubinger auf der Herberge durch den Vortrag der Bürgerschen Lenore zu Thränen rührte. Und dabei warnen wunderbarerweise die Regierungsverfügungen immer vor einem Zuviel! Der neueste Normallehrplan fürchtet, die deutsche Litteraturgeschichte könne die Schüler überbürden. „Nicht aufgenommen ist als selbständiger Lehrgegenstand die deutsche Litteraturgeschichte, weil dieselbe, wenn sie nicht gegründet ist auf die Lektüre eines ausreichenden Teiles der betreffenden Litteratur, zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen, und zu der nachteiligen Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke führt." Läßt sich denn Litteraturgeschichte gar nicht lehren ohne solche Verirrungen? Freilich, mit Verfügungen kann man Fehlern der Methode nicht beikommen. Die Warnung: „Jede Überbürdung des Gedächtnisses mit Daten, welchen an sich oder für das betreffende Lebensalter ein religiöser Gehalt nicht beizumessen ist, muß als Beeinträchtigung der Aufgaben des Religionsunterrichts

fern gehalten werden" — ist recht gut gemeint, hat aber gar nichts geholfen.

Ich frage zunächst: „Was ist das für ein wunderliches Volk, das die Geschichte der eigenen Litteratur seine Jugend nicht zu lehren wagt, weil es fürchtet, damit das Gedächtnis der Knaben zu überfüllen. Läßt sich denn Litteraturgeschichte nur so lehren, daß man die Schüler zwingt, Daten und Namen und Namen und Daten auswendig zu lernen?" Ja, ich gebe zu, es ist in dieser Richtung oft gefehlt worden. Aber bei welchem Lehrgegenstande ist das nicht vorgekommen? Würde man nicht von der Religion bis zur Naturbeschreibung alle Lektionen über Bord werfen können, weil von ihnen eine Überlastung des Gedächtnisses zu befürchten wäre. Warum nun gerade die Geschichte der deutschen Litteratur? Ich meine, hier wirkt der Geist der Minister v. Raumer und v. Mühler nach, hier stecken die „sogenannten Klassiker" der Stiehlschen Regulative. Und ich gebe zu, es liegt hier in der That eine gewisse Gefahr für die unreife Jugend. Heinesche Frivolität kann hier entschieden schädigen, selbst des ehrlichen Börne Weltschmerz paßt nicht als Jugendlektüre, auch von Prutz und Gutzkow braucht man dem Schüler nicht alles zu lesen zu geben. Pessimismus politischer oder anderer Art darf überhaupt die Schwelle der Schule nicht übertreten und über jeder Schulthür sollte stehen:

Hier haust ein heiteres Völkchen, und seine Freudigkeit soll niemand ihm rauben wollen. Aber soll man, weil Heine auch Zotenlieder gedichtet hat, der Jugend das Buch der Lieder vorenthalten? Ja, auch die Pariser Briefe Börnes schaden nicht einmal, einfach schon deshalb nicht, weil sie die heutige Jugend langweilen. Sie liest dieselben nicht, weil die Verhimmelung des Franzosentums heute keinen Wiederhall mehr findet in deutschen Herzen. Also auch hier heißt es: nur um Gottes willen nicht zu ängstlich. Kinder, die man zu ängstlich vor Wind und Wetter zu schützen trachtet, fangen alsbald an zu kränkeln, und zumal Jungen müssen gewagt werden. Man redet heutzutage immer von Charakterbildung und Charakterbildung. Ja, wenn man den Knaben immer am Gängelbande festhält, wird nimmermehr ein Charakter aus ihm werden. Die Gefahr ist's, die den Kühnen ausbildet.

Der Unterrichtsbehörde konnte unmöglich die große Unwissenheit, welche die Schüler höherer Lehranstalten kennzeichnet, unbekannt bleiben und sie hat denn auch hier wieder durch eine Verfügung zu helfen versucht. Es ist vor etwa acht Jahren den Lehrerkollegien vorgeschrieben worden, für die einzelnen Klassen einen Kanon von Gedichten aufzustellen, die in jeder Klasse fest zu lernen und bis in die Prima hinein des öfteren wiederholt

werden müssen. Natürlich ist sofort eine Flut von gedruckten Kanons über die Schulen hereingebrochen; denn es ist doch gut, daß man dem Schüler das gedruckt in die Hände gebe, was er fürs Leben, wie der Kunstausdruck lautet, aus der Schule mitnehmen soll. Ich führe nun einen solchen Kanon vor:

Sexta: Die wandelnde Glocke, von Goethe.
Das Riesenspielzeug, von Chamisso.
Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt, von Rückert.

Quinta: Der Wilde, von Seume.
Friedrich Barbarossa, von Rückert.
Der Glockenguß zu Breslau, von W. Müller.

Quarta: Das Lied vom braven Mann, von Bürger.
Die Sonne bringt es an den Tag, von Chamisso.
Roland Schildträger, von Uhland.

Tertia B: Der blinde König, von Uhland.
Der Ring des Polykrates, von Schiller.
Die Bürgschaft, von Schiller.

Tertia A: Der wilde Jäger, von Bürger.
Die Straßburger Tanne, von Freiligrath.
Der Sänger, von Goethe.

Sekunda: Klage der Ceres, von Schiller.
Der Kampf mit dem Drachen, von Schiller.
Das Lied von der Glocke, von Schiller.

Prima: Der Züricher See, von Klopstock.
Die Macht des Gesanges, von Schiller.
Der Fischer, von Goethe.

Niemand wird bestreiten wollen, daß all diese Gedichte sich eignen, von den Schülern auswendig gelernt zu werden; aber jedermann wird auch zugeben müssen, daß dieser Tropfen aus dem Kastalischen Quell eine gar zu erbärmliche Mitgift bildet. Es ist dabei aber auch noch etwas anderes zu bedenken. Die in Sexta zu lernenden Gedichte eignen sich zum Vortrag naiver neunjähriger Kinder ganz wohl, aber selbst dem Deklamator von Beruf macht ihr Vortrag große Schwierigkeit und selbst die Lehrer des Deutschen in Prima finden sich nicht zu häufig, die das Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt, gut vorzutragen imstande sind. Vom Naiven zum Lächerlichen ist vielleicht ein noch kürzerer Schritt, als vom Erhabenen zum Lächerlichen. Die Jugend hat für das Lächerliche eine sehr empfindsame Haut und dem Primaner widersteht es deshalb aus ganz natürlichen Gründen, die wandelnde Glocke herzusagen. Der Vortragende selbst und sicher seine Kameraden lachen, wenn der zwanzigjährige junge Mann anhebt: „Es war ein Kind, das wollte nie zur Kirche sich bequemen", und der Lehrer muß mitlachen, wenn ihn nicht gerade Zahn- oder Bauchweh plagen. Endlich aber läßt sich durch solchen äußeren Zwang überhaupt

nur wenig gewinnen. Der junge Mensch prägt seinem Gedächtnis ohne unser Zuthun eine große Zahl von Gedichten ein, wenn wir in ihm den Sinn für die Schönheit der Gedichte zu wecken und zu beleben verstehen, wenn er Freude an ihnen zu empfinden gewöhnt worden ist. Alle anderen Zaubermittel helfen nicht. Damit will ich natürlich nicht gesagt haben, es sei überflüssig, in den einzelnen Klassen gute Gedichte auswendig lernen zu lassen.

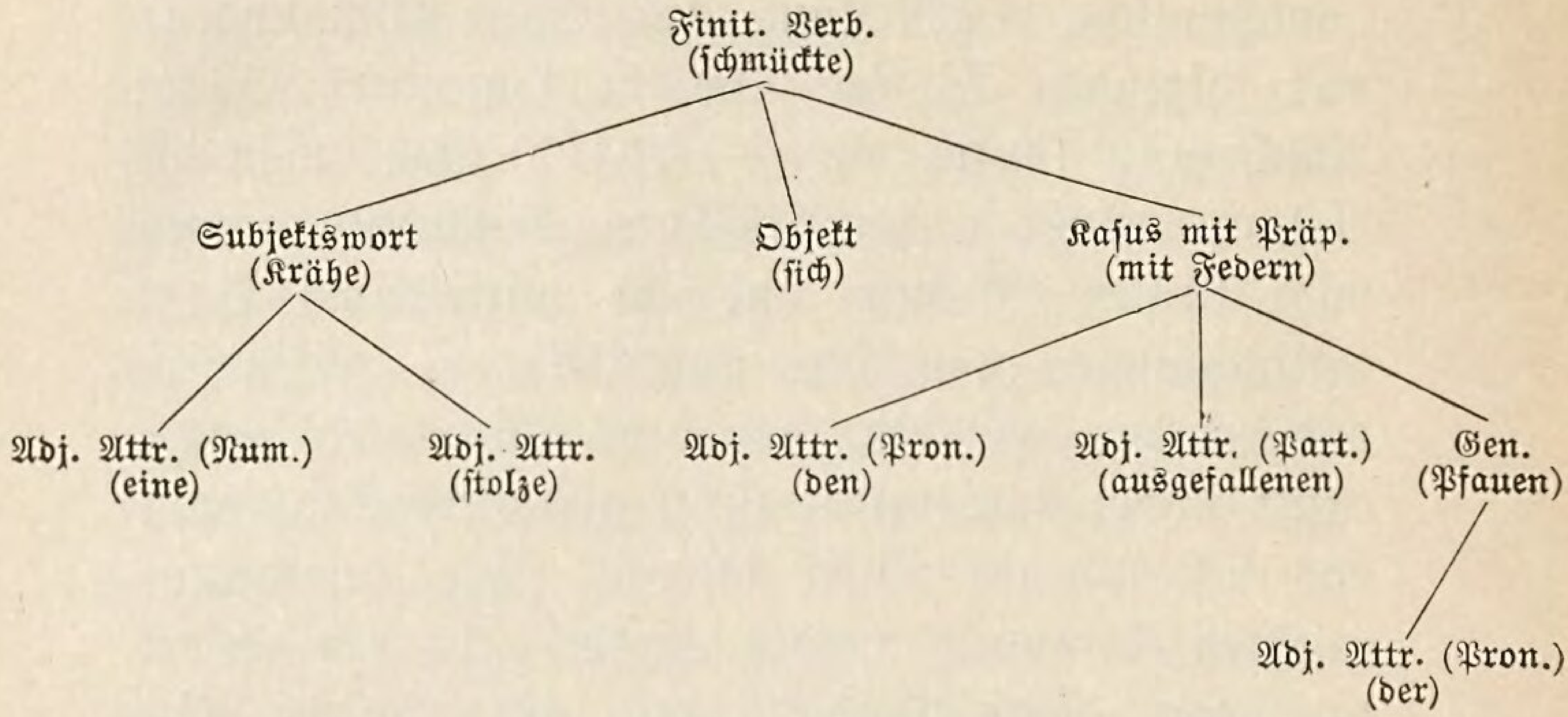
Doch ich will wieder versuchen, an der Hand von Lehrbüchern die Fehler, welche wir meiner Ansicht nach machen, aufzudecken, und werde wieder nur Lehrbücher auswählen, die an der einen und der anderen unserer Schulen eingeführt sind, also amtliche Billigung erfahren haben. An einem Gymnasium lehrt man die Muttersprache in Sexta und in Prima in je drei, in den übrigen Klassen in je zwei Wochenstunden. Was es mit der Redensart auf sich hat, in allen Stunden solle Deutsch gelehrt werden, habe ich bei Besprechung des Unterrichts in den alten Sprachen schon zu zeigen versucht. In den eigentlichen deutschen Stunden wird nun gelehrt teils nach den Forderungen des sogenannten Normalplans, teils über die etwas unbestimmten Forderungen hinaus zunächst Grammatik und zwar Formenlehre und Syntax, Orthographie, Interpunktion, weiterhin Metrik und

Poetik, Logik und Psychologie; es soll in ihnen deklamiert, es sollen freie Vorträge gehalten und besprochen werden, auf den deutschen Aufsatz soll durch Disponier= und Definierübungen vorbereitet, die Korrekturen der Aufsätze sollen dann ebenfalls möglichst genau vom Lehrer durchgenommen werden; endlich soll der Schüler durch ein deutsches Lesebuch in, Gott weiß, welche Tiefen der deutschen Sprache eingeführt werden.

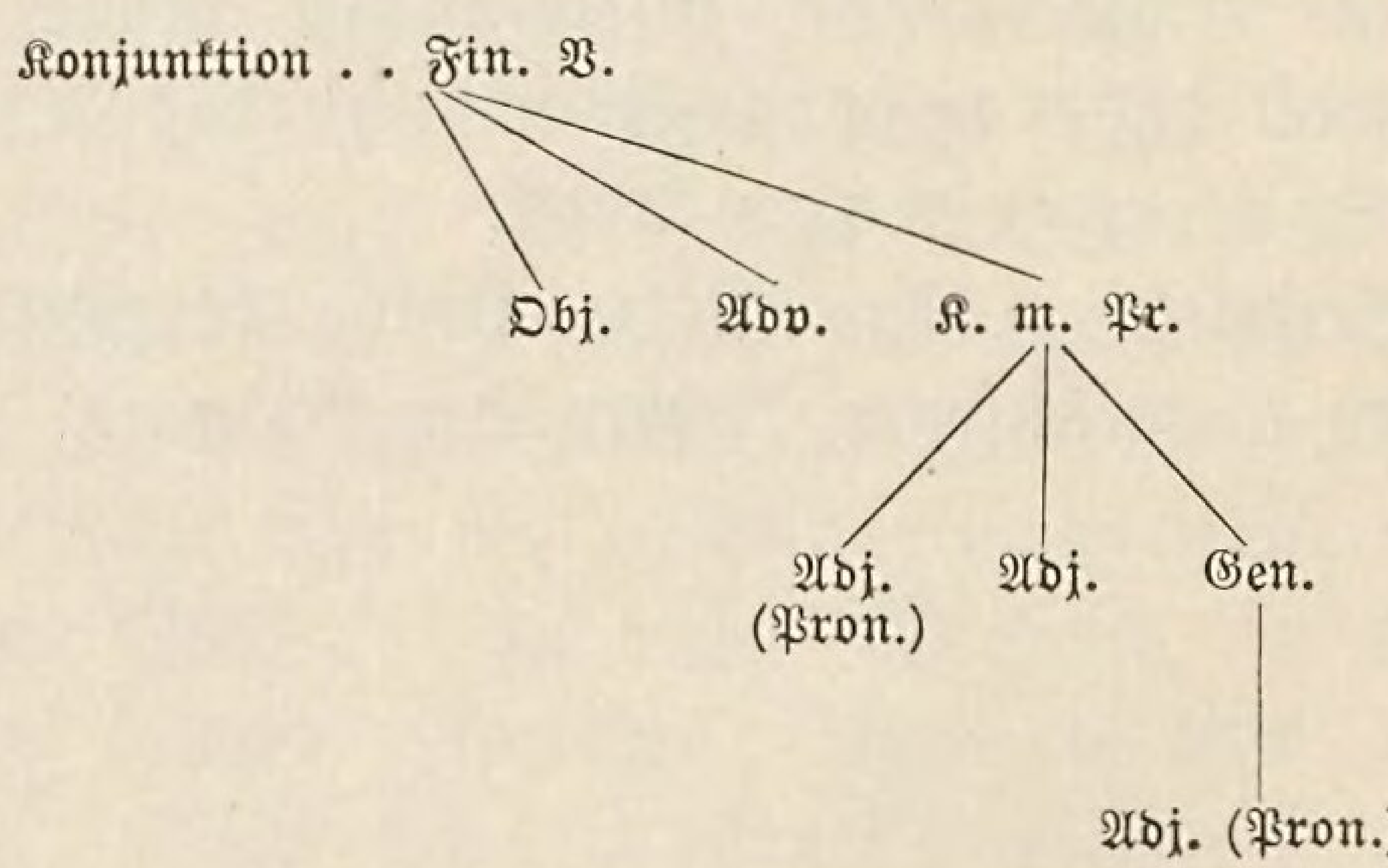
Ich führe nun Beispiele an. In einer deutschen Grammatik lese ich: „Unter den Bestimmungssätzen der Art und Weise werden verkürzt die Umstands=sätze. a. Bei den mit „indem“ beginnenden fällt diese Konjunktion aus, und das Verb tritt in das Particip, z. B. „sich an die Spitze des Heeres stellend (= indem er sich an die Spitze des Heeres stellte), zog der König dem Feinde entgegen.“ b. Bei den mit „ohne daß“ beginnenden fällt nur die Konjunktion „daß“ fort, und das Verb tritt in den Infinitiv mit „zu“, z. B. er besucht die Stadt niemals, ohne seinen Bruder zu besuchen“ u. s. w. In der Lehre von der Rechtschreibung heißt es in demselben Buche: „In vielen Wörtern, in denen wir ein langes i sprechen, schreiben wir dieses durch ie. Dieser Laut ie ist teils organisch, d. h. er kommt den Wörtern mit Recht zu, teils un=organisch, d. h. bloße Schreibweise des langen i.“ Ein Grundriß der deutschen Satzlehre giebt eine

„anschauliche Darstellung der Satzbestimmungen" mit folgenden Worten und in folgendem Bilde: Anschaulich (durch ein Satzbild) stellt man die Art, in welcher die unmittelbaren Satzbestimmungen vom finiten Verbum und die mittelbaren Satzbestimmungen von den unmittelbaren abhängen, dadurch dar, daß man von dem bestimmten Worte einen Strich nach unten zieht, an dessen Ende man das bestimmende Wort schreibt. Die zusammengesetzten Tempora werden hierbei als ein Wort angesehen. Das Subjekt mit allen seinen Bestimmungen (durch das Subjektswort und dessen Attribute) heißt volles Subjekt, das Prädikat (der Verbalinhalt mit allen seinen Bestimmungen) volles Prädikat. Die Subjektsbestimmungen stehen im Satzbilde links, die Prädikatsbestimmungen rechts. Das bestimmende Wort nennt man auch das regierte Wort und das bestimmte Wort das regierende Wort.

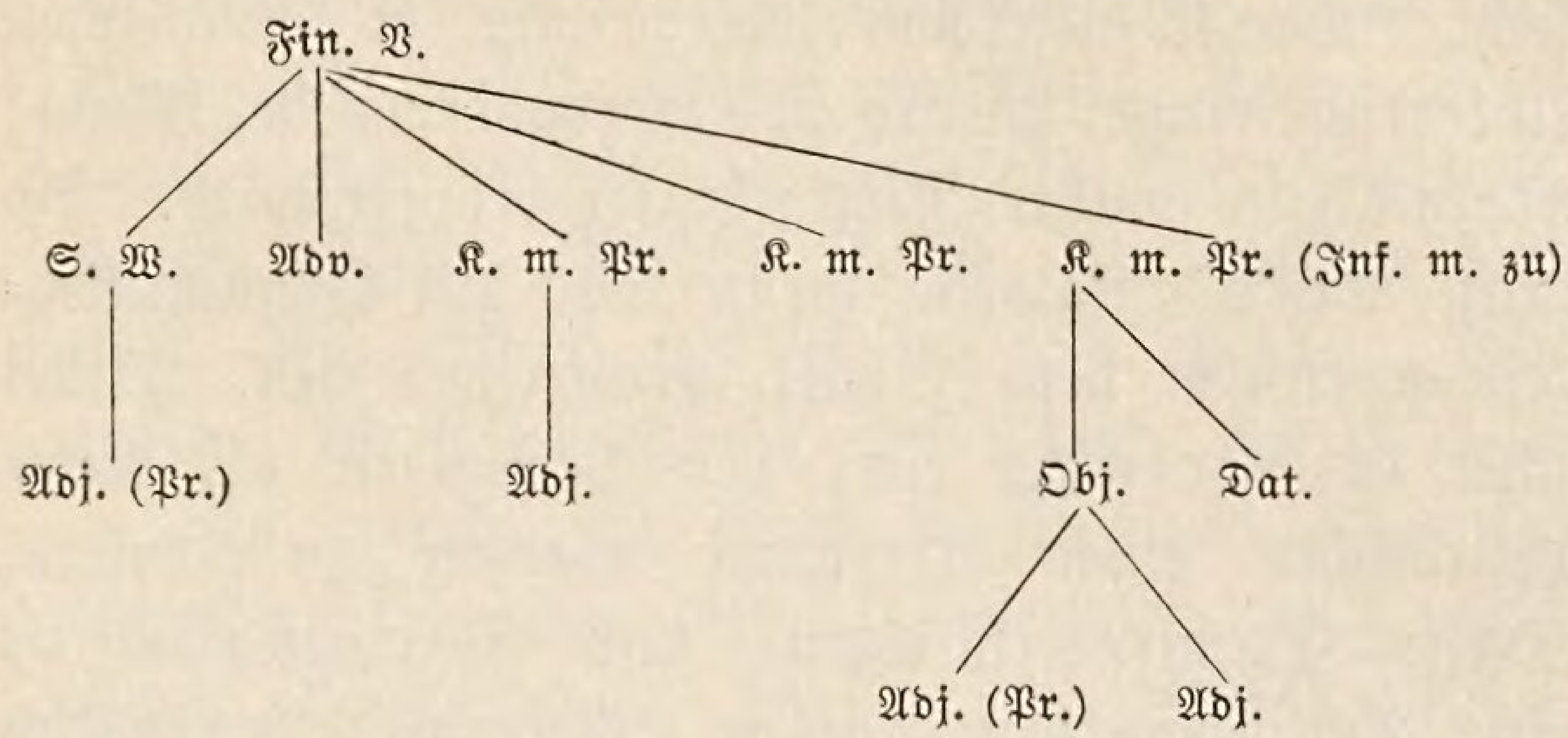
Beispiele: „Eine stolze Krähe schmückte sich mit den ausgefallenen Federn der Pfauen."



„und mischte sich kühn unter diese glänzenden Vögel der Juno.“
(mit Weglassung der Worte des Satzes und abgekürzter Bezeichnung der Ortsbestimmungen:)



„Schnell fielen die Pfauen mit scharfen Schnäbeln auf sie, ihr den betrügerischen Putz auszureißen.“



Ein anderer „Leitfaden für den deutschen Unterricht“ (also nicht etwa eine lateinische oder griechische Grammatik) führt als Figuren des Gleichklangs und der Euphonie auf die Assonanz, die Allitteration, den Reim, die Annominatio, die Parechese; unter den Wortfiguren die Geminatio, Anaphora, Epiphora, Symploke, das Polysyndeton, das Asyndeton und die Ellipse. Wieder ein anderes Buch, das freilich nicht auf preußischen Schulen eingeführt ist, stellt metrische Aufgaben. Z. B. Brackenburgs Erzählung in Goethes Egmont, in jambische Quinare umzudichten. Oder: „Kochregel-Alexandriner.“ (Fast durchgehends mit dem besonderen Schmuck der Cäsurreime, teilweise auch der Mittelreime.) Oder aus Hermann und Dorothea: „Der Brand. Hexameter.“ Die Übungsstücke sind in Prosa übersetzte Poesie und sollen nun in dichterische Form zurückübersetzt werden. Man

sieht: überall dieselben Fehler, wie im lateinischen Unterricht etwa; überall das Hervorheben der Form; überall eine wahre Nichtachtung des Inhalts. So muß man's anfangen, wenn man zur Gleichgültigkeit gegenüber dem Inhalt heranziehen will. Dabei fällt es mir nicht ein, den Verfassern all dieser Lehrbücher einen Vorwurf machen zu wollen. Dieser Grammatikalismus und Formalismus ist eine Art Krankheit, deren Höhepunkt hoffentlich schon überwunden ist, an der aber die heutigen Lehrer wohl alle, der eine mehr, der andere weniger, gelitten haben. Ich schließe mich selbst nicht etwa aus. Zwei von den Lehrbüchern, die mir vorliegen, möchte ich übrigens auch empfehlen. Wer einem Knaben glaubt eine Satzlehre in die Hand geben zu müssen, der wähle den Grundriß der deutschen Satzlehre von G. Wendt; ein vorzügliches Lehrbuch in der Hand des Lehrers der Prima aber ist Franz Kerns Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima. Der Verfasser sagt im Vorwort, an eine Einführung des Lehrstoffs als eines Schulbuchs denke er zunächst nicht. Ich würde es gern sehen, wenn meine Primaner das Buch in Händen hätten.

Ich komme zu den deutschen Lesebüchern. Mir liegt ein Band eines der bekanntesten vor, ein Lesebuch für Tertia. Es zerfällt in einen poetischen und einen prosaischen Teil; beide zusammen um=

fassen etwa vierhundert Seiten. Und was wird alles auf diesen Seiten geboten! Die „Poesie“ weist (im Inhaltsverzeichnis) als Unterabteilungen epische Poesie, lyrische Poesie, dramatische Poesie auf. Die epische zerfällt in rein epische, lyrisch epische, didaktisch epische; die lyrische Poesie wieder in rein lyrische und episch lyrische und in didaktisch lyrische. Die rein epische Poesie wieder in heroisches Epos, Tierepos und Idyllen, die lyrisch epische in romantisches Epos, neueres Heldengedicht, poetische Erzählungen, Balladen, Romanzen und in poetische Schilderungen; die poetischen Erzählungen, Balladen und Romanzen sind nach Inhalt eingeteilt in sagenhafte Stoffe, geschichtliche Stoffe und Stoffe aus dem allgemeinen Völker- und Menschenleben. So geht die Einteilung im Inhaltsverzeichnis weiter, Formalismus und kein Ende. Die ersten vierundsechzig Seiten bringen fast nur Auszüge: aus „Walther und Hildegunde“, aus dem Nibelungenliede, aus „Gudrun“, aus „Reinecke Fuchs“, aus „Luise“, aus „Roland“, aus „Otto der Schütz“, aus „Der letzte Ritter“, aus „Kaiserlieder“. Die vierzig Gedichte sagenhaften Stoffes sind den Werken von dreiundzwanzig Dichtern entnommen worden, die dreiunddreißig Gedichte geschichtlichen Stoffes denen von fünfundzwanzig verschiedenen Dichtern ꝛc. Der prosaische Teil des Lesebuchs entspricht dem poetischen: die siebenundzwanzig ersten Lesestücke

weisen fünfundzwanzig Verfasser auf. Wie soll da der Schüler zu einem tiefen Eindruck oder zu irgend welchem Genuß kommen? Man wird mir sagen, ein einzelnes Gedicht mache doch auch Eindruck und gewähre Genuß. Ja, aber höchstens einen ganz oberflächlichen, denn ein Eindruck verdrängt ja hier immer den andern und läßt ihn nicht recht aufkommen. Aus Schillers Romanzen spricht immer wieder derselbe Geist, dieselbe Empfindung, und das geht dem Schüler ans Herz. Wenn er aber jetzt den Szekler Landtag von Chamisso, dann die drei Indianer von Lenau, dann im Saalgewölb' des Urwalds von A. Grün u. s. f. liest, dann wird er bald ermüden, statt erquickt zu werden. Für die Privatlektüre ist ein solches Buch meines Erachtens gefährlich; es kann den Geschmack, die Lust an der Lektüre vernichten, besonders die Prosastücke: „Die Birke und die Erle", „Das Pferd", „Die Herden als lebendiger Schmuck der Alpenlandschaft" u. s. w. Aber das Lesebuch dient dem Unterricht in der Schule in vorzüglicher Weise. Ja, was wird denn mit ihm geleistet? In den zwei Stunden Deutsch der Tertia wird deklamiert, wird von den Schülern vorgetragen, werden die in je drei Wochen zu liefernden Aufsätze besprochen; wie viel Zeit bleibt dann für die Lektüre des Lesebuches, zumal ja doch auch das Pensum der Klasse die Lektüre wenigstens einer

größeren Dichtung, etwa die von Goethes Hermann und Dorothea, vorschreibt? Nicht dreißig Seiten von den vierhundert werden gelesen, und dabei wird dem Schüler der Genuß an den prosaischen Lesestücken nur zu oft von dem Lehrer verdorben, der ein solches Stück förmlich seciert, eine Übung, die gar nichts taugt, weil sie dem Alter des Tertianers nicht zusagt. Disponierübungen gehören nach Prima und nicht nach Tertia.

Für den Primaner giebt es eine vorzügliche Zusammenstellung von Prosastücken von Hiecke, auf mehr als siebenhundert Seiten nur etwa neunzig Aufsätze. Aber auch diese durchweg mit großem Takt ausgewählten Lesestücke sollten die Lektüre eines ganzen klassischen Werkes nicht beeinträchtigen. Ich würde sie am liebsten so benutzen, daß ich die Schüler über dies und jenes referieren ließe.

Ich komme nun zum deutschen Aufsatz. Die Arbeit beginnt in Sexta mit orthographischen Übungen, wird in Quinta mit der Wiedergabe vorgelesener oder vorgetragener Geschichtchen, in Quarta mit der Erzählung der Fabel eines Gedichtes oder mit Beschreibungen, in Tertia mit Schilderungen fortgesetzt, und endet in Prima mit den schwierigsten Aufgaben, die der siebzehn-, achtzehnjährige Jüngling wie ein wissenschaftlich durchgebildeter Gelehrter lösen soll. Da soll er das Wesen der Tierfabel darlegen, soll über Luthers

Bibelübersetzung urteilen, soll eine Lobrede auf Friedrich den Großen halten, soll die Klopstocksche Poesie charakterisieren, soll Schillers Maria Stuart mit ihrem historischen Urbilde vergleichen und auseinandersetzen, inwiefern der Satz „neue Besen kehren gut" wahr ist. All diese Themata verlangen viel zu viel, und ich wünschte wohl den Herren, die da behaupten, der deutsche Aufsatz allein sei das Kriterium der Reife eines Schülers, daß sie einmal ein Jahr lang monatlich nur zwanzig solcher klassischen Leistungen zu korrigieren hätten; sie würden bald anderer Ansicht werden. Ich nehme eine Abiturientenarbeit, die als genügend censiert worden ist, als Beispiel. Das Thema lautet unverfänglich: „Warum schätzt der Grieche den Odysseus hoch?" Der Abiturient disponiert ganz äußerlich: 1. wegen seiner Klugheit und Umsicht; 2. wegen seiner Tapferkeit und Standhaftigkeit. Die Einleitung lautet: „Von allen griechischen Helden, die den trojanischen Krieg mitgemacht haben, ist Odysseus der bedeutendste. Zwar hatte er nicht so viel Kriegsthaten zu verzeichnen, wie Ajax, der Telamonier, aber er hatte sich so um die Griechen verdient gemacht, daß sie ihn des Ehrenpreises, nämlich der Waffen des Achilles, würdigten. Weshalb ihn die Griechen hochschätzten, wollen wir im folgenden schildern." Man vergleiche damit den Anfang des ersten besten

lateinischen Aufsatzes, den ich aus einer größeren Zahl herausgreife, und dessen Thema lautet: Constantia virtus vere Romana. Er heißt: „T. Livius nullam unquam rempublicam nec majorem nec bonis exemplis ditiorem fuisse quam Romanorum dicit. Quod optimo iure a rerum illo scriptore commemoratum esse nemo est quin sciat. Nam multis virtutibus populus Romanus, pietate erga deos, patriae amore, iustitia, incorruptis moribus floruit.“ Man wird mir ja wohl zugestehen, daß der angeführte deutsche Aufsatz und der lateinische schon in ihren Eingängen entschieden brüderliche Ähnlichkeit verraten. Durch eine andere Lehrmethode, durch gründliche Einführung der Schüler in die Litteratur, läßt sich ja nun gewiß Besseres erzielen. Ob viel Besseres, das bezweifle ich, wenn man die Anforderungen nicht ganz wesentlich ermäßigt. Ich weiß recht wohl, es werden eine ganze Anzahl besserer Arbeiten in unseren Primen geboten. Aber das thut nichts; was ich angegeben, sind Proben der Durchschnittsleistungen, und für diese sind die Aufgaben, so einfach sie lauten, immer noch zu schwer. Man bedenke doch: es ist ein großer Unterschied zwischen der mündlichen Reproduktion des Gelernten in einer Repetitionsstunde und einer solchen schriftlichen Wiedergabe; bei der ersteren hilft der fragende Lehrer immer ein, und da kann der Jüngling von siebzehn Jahren

bestehen; in der schriftlichen Leistung dagegen ist er selbst Fragender und Antwortender in eigener Person. Nein, wir greifen da durchweg viel zu hoch, und zwar nicht bloß bei den sogenannten moralischen Themen. Wir greifen zu hoch, weil wir in Quarta schon zu viel verlangen, und nun glauben, Stufe für Stufe mehr verlangen zu müssen. Und was haben wir damit erreicht? Nun, ich bin überzeugt, die Hälfte unserer Primaner kann keinen gefälligen Brief schreiben. Wie soll es denn nun aber hier werden? Ich habe es schon oben angedeutet. Die vielen deutschen Aufsätze sind ganz überflüssig, wenn nicht, als Übungen im schlechten Stil, geradezu ein Fehler. Man dämme die Flut ein, lasse in Prima z. B. statt jährlich zehn nur vier Aufsätze machen, und lasse in dieser geringeren Zahl einfache Referate über gelesene Werke der Klassiker geben, oder biete dem Schüler Gelegenheit, bei frei gewähltem Thema einmal seiner Phantasie die Zügel schießen zu lassen. Ich weiß es nicht, denn mir fehlt die Probe auf das Exempel; aber ich glaube, wir werden so weiter kommen. Ich bin zufrieden, wenn mir ein Primaner eine Ferienreise in korrektem Deutsch und fließendem, lebendigem Stil wiederzuerzählen imstande ist. Heute thun das die Tertianer, aber fragt mich nur nicht, wie. Dann sei man sehr vorsichtig in der Wahl

des deutschen Lehrers; ein guter Vortrag nützt schneller und nachhaltiger als selbst gute Lektüre.

Was ist nun hier zu thun? Ich glaube nicht, daß die Aufgabe des deutschen Unterrichts so schwer zu lösen ist, wie manche der Schulreformatoren annehmen. Wenn man dem deutschen Unterricht des Gymnasiums von Sexta bis nach Prima hinauf wöchentlich nur eine einzige Stunde hinzufügt, als das Ziel dieses Unterrichts die Bekanntschaft mit der deutschen Litteratur hinstellt, und von der untersten Klasse ab dem Zögling statt der jetzigen Chrestomathieen immer möglichst ein ganzes Werk eines Klassikers in die Hand giebt, wenn man endlich alle unnütze Grammatik und Synonymik und Metrik und Poetik, alle Seciererei ferner fallen ließe, man wird sehen, der deutsche Klassiker hilft dann wieder mit, und wird ein Hilfslehrer, besser als alle germanistisch und seminaristisch gebildeten. Aber auch der Schüler wird dann bald helfen. Eine Schule hat dahin zu sehen, daß der Schüler nicht bloß vom Lehrer, und aus seinen Büchern, sondern auch von seinen Mitschülern lernt. In der Schule soll jeder der Lehrer des anderen sein. Diese Zeit wird wiederkehren, sobald das Interesse an der Lektüre unserer Klassiker wieder unter der Jugend geweckt worden ist. Das Interesse wird sich auch bald durch die Schüler

von der Schule auf das Haus übertragen, und die Eltern werden wieder lernen, hier ihre Pflicht zu thun, und dem Werke der Schule beizuspringen. Es werden zumal die neueren und neuesten guten Dichter in unseren Familien wieder heimisch werden, und die Journallitteratur verdrängen, die Kolportage unmöglich machen. Steigt aber unsere Litteratur wieder im Werte, so wird auch der Idealismus wieder zur Geltung kommen, und eine sittliche Hebung der gebildeten Stände zur sichern Folge haben. „Der Trieb zu lieben und zu verehren — hat G. Freytag einmal ganz richtig gesagt — ist in unserem Volk von je so unwiderstehlich gewesen, daß die Deutschen sich ein Objekt ihrer Hingabe erfinden müssen, wenn sie zufällig keins haben." Diesen Trieb, zu idealisieren, soll man pflegen in der Schule und im Hause und nicht, wo sich Mängel zeigen, mit Vorwürfen gegen die Schule und gegen den Lehrer allein immer zur Stelle sein. Thut euere Pflicht zu Hause, dann dürft ihr auch in der Schule ein Wort mitreden.

Die Schule hat dann endlich andere Lehrer des Deutschen nötig; nicht solche, die Sanskrit und gothische und althochdeutsche und mittelhochdeutsche Grammatik studiert haben. Will jemand als Germanist einen akademischen Lehrstuhl besteigen, so mag er die Sprache in ihren Uranfängen beherrschen. Dem zukünftigen Gymnasiallehrer nützen

solche Studien ja immerhin auch, aber die Hauptsache für ihn ist eine möglichst genaue Kenntnis der deutschen Litteratur, der deutschen Klassiker zumal, und die sollte man von jedem Kandidaten, der in den alten, in den neueren Sprachen, in der Geschichte unterrichten will, in der Staatsprüfung verlangen, ohne die Anforderungen so hoch zu stellen, daß sie ein jahrelanges specielles Studium voraussetzen. Wer in einer fremden Sprache unterrichten will, für den muß die erste Voraussetzung sein, aus dem eigenen Sprachgebiete genügende Vergleichsobjekte zur Verfügung zu haben; denn mit ihrer Hülfe wird er jedes fremdsprachliche Schriftwerk dem Schüler viel leichter erklären können, viel leichter zugänglich machen können, als auf dem jetzigen Wege. Verfügen aber möglichst viel Lehrer über eine weitgehende Kenntnis unserer Litteratur, so wird die Wahl der Lehrer für diesen Unterricht, für den nicht jeder kenntnisreiche Mann immer geeignet ist, nicht mehr so schwer halten, wie heute, wo die Direktoren für die Wahl des deutschen Lehrers einer Oberklasse immer nur an die Zeugnisse einiger weniger Kollegen gebunden sind, die oft recht langweilige Patrone bei recht guten Kenntnissen sind.

6.

An dem Geschichtsunterricht setzt man vornehmlich aus, daß er die Schüler allzusehr mit Gedächtniskram plage, und daß die alte Geschichte der neueren gegenüber zu stark betont werde. Vor allem sollte man tadeln, daß die Schüler unserer höheren Lehranstalten überhaupt zu wenig im Geschichtsunterricht lernen, daß die Mehrzahl von ihnen weder von der neueren noch auch von der alten Geschichte klare Vorstellungen haben. In der Oberprima wiederholt der Geschichtslehrer immer und immer wieder, in den Schulstunden und in Extrastunden, in denen er die Abiturienten um sich versammelt; und dann lassen ihn noch manche Schüler so weit im Stiche, daß sie in der Prüfung Unsicherheit in den Daten des zweiten punischen Krieges oder in denen der Kriege Friedrichs des Großen verraten. Vollends aber in der Geographie wird an Unwissenheit wahrhaft Erstaunliches geleistet. Von Sexta bis in die Prima hinein wird Geographie gelehrt und immer wieder repetiert, und dennoch

ist ein Abiturient, der mit voller Sicherheit die Nebenflüsse der deutschen oder gar der französischen Hauptströme angeben kann, ein seltener Vogel. Der Grund liegt hier nicht allein in der Methode unseres historischen Unterrichts; er liegt zunächst in der gesamten Unterrichtsweise. Diese Bevorzugung der Form gegenüber dem Inhalt, wie sie der Sprachunterricht bietet, tötet geradezu das Gedächtnis. Ewig deklinieren und konjugieren, Formen bilden müssen, die ihm in der Lektüre nie begegnen, phrasenhafte Regeln auswendig lernen mit den seltensten Ausnahmen dazu, Exercitien und Extemporalien schreiben, immer tüchtig sein sollen im Nebensächlichen — ja, bewußt ist sich natürlich der Schüler dieser falschen Behandlungsweise, die ihm widerfährt, nicht; der arme Junge wünscht vielmehr oft genug seufzend: ach, lerntest du das doch auch so gut, wie einzelne deiner Kameraden! — aber herab zieht es ihn doch, die Lust am zu Lernenden ermattet, er lernt nur immer — unbewußt — für die nächste Stunde, und das Endresultat muß dann eben ein mäßiges werden. Was im Hauptunterricht gesündigt wird, schädigt die Nebenfächer, und zu diesen gehören wunderbarerweise bei uns Deutsch und Geschichte, während sie gerade allen Unterricht beherrschen, auch den sprachlichen Unterricht voll und ganz durchdringen und bedingen sollten. Doch ich will zunächst auf die

landläufigen Vorwürfe eingehen und dann darzulegen versuchen, wie man am besten das Interesse für den historischen Unterricht weckt oder, richtiger gesagt, stärkt und kräftigt; denn von Haus aus vorhanden ist es bei dem dummsten Jungen. Ist doch die Geschichte nur eine Übersetzung des Lebens im Kleinen, wie es schon das Kind führt, in große Verhältnisse; kindliche Neugier und kindliche Phantasie müssen dem Lehrer hier zu fruchtbringender Arbeit helfen.

Zunächst also, heißt es, verlangt man von dem Schüler zu viel Gedächtniswerk. Regierungsverfügungen, die vor diesem Fehler warnen, bestätigen die Berechtigung des Vorwurfs, nützen aber hier gerade soviel und sowenig wie anderswo. Der Lehrer hat wieder in der Abgangsprüfung ein Dutzend Schüler zu prüfen; da muß jeder einzelne über eine große Menge Jahreszahlen und Namen verfügen. Dazu kommt nun auch die Art der Prüfung. Da heißt es nicht, sämtliche Abiturienten gemeinsam zuerst in der alten Geschichte prüfen, dann in der mittleren u. s. w., so daß der Examinator jede Geschichtsepoche im Zusammenhange behandeln kann; nein, da wird von den meisten Schulräten, die ich kennen gelernt habe, verlangt, daß jeder einzelne Abiturient für sich allein in alter, dann in mittlerer, dann in neuerer und endlich in brandenburgisch-preußischer Geschichte geprüft

werde. Das ist für den Lehrer mindestens sehr unbequem; denn er hat alle paar Minuten einen neuen Anknüpfungspunkt zu suchen. Für den Schüler aber ist diese Art der Prüfung viel schwieriger; sich hineinzudenken in den geistigen Zusammenhang einer Geschichtsepoche, gewinnt er eben keine Zeit, keine Ruhe; es bleibt ihm also nichts übrig, als eine Menge Gedächtniswerk so gegenwärtig zu haben, daß er ohne weiteres Nachdenken darüber verfügen kann. Warum das so ist? Damit sich die Akten klarer übersehen lassen, des Protokolles wegen. In einem bureaukratischen Staat — und als solcher zeigt sich der unsere in der Schulverwaltung vielfach — sind die Akten die Hauptsache. Was hat denn das ganze Abiturientenexamen überhaupt zu bedeuten, wenn es nicht eine aktenmäßige Feststellung der Kenntnisse dessen feststellen soll, der die Schule absolviert hat?

Es will aber doch auch erwiesen sein, daß der Vorwurf, der Geschichtsunterricht fülle das Gedächtnis allzusehr mit Ballast, das Richtige treffe, und da helfen wieder die Lehrbücher. Zunächst wird nach ihnen schon in der biblischen Geschichte gefehlt, wie sie in den Religionsstunden gelehrt wird. Ich nehme eine biblische Geschichte, welche nach dem Juniheft des Centralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1890, die 42. Auflage erlebt hat; mir liegt die 19., die aus

dem Jahre 1871 stammt, vor; ich glaube nicht, daß die späteren Auflagen den Stoff gekürzt haben; das ist nicht Sitte bei unseren Schulbüchern. Da bietet gleich die erste Seite, welche ich aufschlage, die Geschichte Achans nach dem Buche Josua. Ich halte es für sehr gewagt, schon ihres Inhaltes wegen, diese Geschichte der Jugend vorzutragen; jedenfalls ist es aber falsch, den Namen des Sünders Achan lernen zu lassen. Gleich die folgende Seite bietet wieder zwei Namen, den des Adonizedek, des Königs von Jerusalem, und den des Jabin, des Königs von Hazor, die zu lernen man dem Knaben billigerweise schenken sollte. Aber freilich, wenn nach dem Verlangen des Hofpredigers Stöcker die Jugend die Krankheiten des Königs Hiskias kennen soll, dann weiß ich überhaupt nicht, was man aus der biblischen Legende und Geschichte ihr vorenthalten darf. Genug: hier schon beginnt das Zuviel.

Die Fortsetzung erfährt dann die Überbürdung in den eigentlichen Geschichtsstunden: hier wird nicht allein immer noch ein Zuviel verlangt, auch die Verteilung des Geschichtsstoffes ist nicht die richtige. Nur Einseitigkeit kann es billigen, daß ein deutscher Jüngling, der zur Universität übergeht, von der Schlacht von Marathon zwar eine ziemlich klare Vorstellung hat, und die Hauptzüge der Servianischen Verfassung ohne Mühe nach-

zeichnet, daß ihm aber die Freiheitskriege ein ziemlich dicht verschleiertes Bild sind, und die preußische oder die deutsche Reichsverfassung geradezu ein Rätsel; ja, daß er nicht einmal von dem Verhältnis, in dem Stadtverordnete und Magistrat seiner Gymnasialstadt zu einander stehen, eine entfernte Ahnung hat. Das Lehrbuch, aus dem ich Beispiele anführe, ist an mehr als zweihundert Lehranstalten eingeführt; ich selbst habe eine Reihe von Jahren nach ihm unterrichtet. Ich citiere aus der zweiten Auflage (für obere Klassen); jetzt ist die elfte im Gebrauch. Der erste Teil, welcher die alte Geschichte umfaßt, enthält 214 Seiten, der dritte Teil, die neuere Geschichte, 135 Seiten. Das Verhältnis wird sich in den späteren Auflagen nicht wesentlich geändert haben; denn als Preis des ersten Teiles der neuesten Auflagen werden 2.30 Mk. angegeben, als Preis des dritten Teiles 1.90 Mk. Ich schlage wieder ohne Auswahl auf und lese: „3. Bis zur Einnahme Athens durch Lysander (413—404). In Griechenland hat der Krieg bereits wieder begonnen: auf den Rat des Alkibiades besetzen die Spartaner (König Agis) einen festen Punkt in Attika selbst, Dekeleia. Furchtbare Lage Athens, dessen Schnellkraft aber die Langsamkeit seiner Gegner noch einmal überflügelt. Abfall von Lesbos, Chios, Milet u. s. w.; Bündnis der Spartaner mit dem persischen Sa-

trapen Tissaphernes (412). Dagegen Abfall des Alkibiades von den Spartanern. Flucht zu Tissaphernes, der von ihm beeinflußt die Peloponnesier nur lau unterstützt. Alkibiades unterhandelt mit der athenischen Flotte bei Samos, verheißt persische Hülfe unter der Bedingung einer Verfassungsänderung im oligarchischen Sinn. Umtriebe der oligarchischen Partei zu Athen (Pisander, Phrynichos, Antiphon, Theramenes). Politische Morde: Umsturz der Solonischen Verfassung: oligarchischer Rat von 400 eingesetzt neben einer (nie einberufenen) Volksversammlung der 5000 wohlhabendsten Bürger." Der Schluß des Abschnittes heißt: „410 großer Sieg der Athener unter Alkibiades, Thrasybulos, Thrasyllos bei Cyzikus (Propontis): Mindaros, der feindliche Führer, fällt." Spartanische Depesche: „Das Glück dahin, Mindaros tot, die Männer hungern, wissen nicht was thun." *Ἔρρει τὰ καλά, Μίνδαρος ἀπέσσουα· πεινῶντι τὤνδρες· ἀπορέομες τί χρὴ δρᾶν.* Getreidezufuhr aus dem N. frei und athenische Gesandtschaft nach Susa. Triumpheinzug des Alkibiades in Athen (804)." Ich glaube nicht, daß diese Probe irgend eines Kommentars bedarf. Aufmerksam möchte ich nur darauf machen, daß das griechische Citat in einem Dialekt gegeben ist, der dem Schüler der oberen Klassen, zumal dem Sekundaner, aber auch dem Primaner, sehr wenig geläufig ist. Ein Satyriker

könnte sagen: Das Vorbild für eine derartige Darstellungsweise ist Boz Dickens in den Pickwickiern. Dort erzählt Mr. Jingle auch: „Allerdings, Ma'am — Fluch über den Jon — Verräter — klatschte der alten Dame — alte Dame in Wut — rast — tobt — Laube — Tupmann — Herzen und Küssen — was sagen Sie, Ma'am, wie?" Daß nun ein solches Buch nach solchen Leistungen noch neue Auflagen erlebt, das giebt gewiß zu denken. Hoffentlich wird es von der Mehrzahl der Anstalten, die es als Schulbuch eingeführt haben, recht wenig benutzt. Das läge schon im Interesse des deutschen Unterrichts. Den Lehrbüchern der Geschichte treten die Geschichtstabellen, eine Zusammenstellung von Daten und Namen, würdig zur Seite. Eine solche Geschichtstabelle ist nichts weiter als eine gutgemeinte Eselsbrücke, und noch viel weniger wert, als jene Übersetzungen oder Präparationen, deren Benutzung so oft getadelt wird. In einer Übersetzung wird dem Schüler eine Hülfe in die Hand gegeben, die er selbst in gleicher Güte sich doch nur selten gestatten kann, und die, vernünftig angewandt, gar nichts schadet. Man darf es dem Schüler mit gutem Gewissen empfehlen, zur Präparation auf den Sophokles eine gute Übersetzung zu benutzen; denn die Dichtersprache nicht bloß der Chorlieder, sondern auch des Dialogs in gleichwertiges Deutsch zu über-

tragen, ist ihm ohne Beihülfe nicht möglich, ist eine Aufgabe, die über seine Kräfte geht. Eine Geschichtstabelle kann sich aber jeder Schüler leicht selbst anfertigen; sie ist also nichts weiter als eine Eselsbrücke. Gutgemeint aber ist sie auch: die Verfasser wollen ja eben dem überbürdeten Schüler die Arbeit erleichtern. Was wird nun aber alles in solche Tabellen hineingeschrieben, und was gestattet die Schulverwaltung, die ja doch die Benutzung jeden Schulbuches zu genehmigen hat, den Schülern zu bieten. Die mir vorliegende Tabelle beginnt:

3500 v. Chr. Menes in Ägypten. Memphis, die Hauptstadt des alten Reiches.

Sie führt dann unter der Geschichte des Orients auf;

1950—1650. Herrschaft der Hyksos über Ägypten.

1350. Ramses II. der Große von Ägypten, Beherrscher der Nachbarländer.

900—700. Vorderasien von den Assyrern unterworfen.

650. Ägypten nach hundertjähriger Fremdherrschaft, zuerst unter der der Äthiopier, und hernach der assyrischen Könige Assarhaddon und Assurbanipal, von Psammetich (nach dem Sturz der Dodekarchen) befreit.

610. Kyaxares, des Phraortes Sohn, der

Befreier Vorderasiens von den Skythen, kämpft mit Alyattes von Lydien, dem Mermnaden (deren erster Gyges, der Nachfolger der Herakliden) u. s. w.

Jahreszahlen und Daten dem Gedächtnisse einzuprägen, hat nur dann Sinn, wenn man einen Abschnitt der Geschichte so genau studiert hat, daß man sich ein lebendiges Bild von ihm machen kann. Welcher Geschichtslehrer giebt nun ein klares Bild von Menes und Ramses und Assarhaddon und Assurbanipal seinen Sekundanern? Wer mehr thut, als diese Männer einmal gelegentlich zu erwähnen, handelt der Gesamtaufgabe des Geschichtsunterrichts gegenüber thöricht und geradezu unverantwortlich. Aus der griechischen Geschichte wird nun ferner geboten:

1124. Einwanderung der Thessaler aus Thesprotien nach „Thessalien"; die Unterworfenen werden Penesten. Auswanderung der Böotier von Arne nach „Böotien", der Dorer vom Olymp nach „Doris".

1068. Erfolgloser Einfall der Dorer in Attika u. s. w. Medon, Kodros Sohn, der erste lebenslängliche und erbliche Archont.

Um 730. Erster messenischer Krieg. Polydoros und Theopompos, Könige von Sparta. Überfall von Ampheia u. s. w.

Soll man denn nun da tadeln, wenn jemand

sagt, es sei ein Unfug, mit solchen Namen die Tafel des Gedächtnisses zu beschreiben, und dann keinen Platz mehr zu haben für die Örtlichkeiten Deutschlands und die Helden der Freiheitskriege? Mit der Übersicht der römischen Geschichte steht es natürlich nicht besser. Da müssen die Schüler sich Persönlichkeiten merken, wie den albanischen Diktator Mettus Fufetius und seine Untreue, sie müssen wissen, daß 537 eine „Seeschlacht zwischen den vereinigten Karthagern und Etruskern und Phokäern bei Alalia" stattfand, und daß dann die Phokäer Korsika aufgaben, daß 486 die Römer einen Bund mit den Hernikern schlossen, und 474 in der Seeschlacht bei Kyme die Kymäer und Hieron von Syrakus die Etrusker besiegte rc. rc. Man begeht hier ebendenselben Fehler, dem alle Lehrer verfallen, die in der brandenburgisch-preußischen Geschichte sich ein Vierteljahr lang mit den Anhaltinern, den bayerischen, den luxemburgischen und den ersten hohenzollernschen Fürsten beschäftigen, und dann für die Freiheitskriege und für die neueste Geschichte keine Zeit mehr übrig behalten. Hier ist die Gründlichkeit die Feindin des Guten. Man darf auch sagen: hier zeigt sich wieder das Streben, groß zu sein im Kleinen. Fort also mit den gedruckten Geschichtstabellen! Es heißt nicht, dem Schüler die Arbeiten erleichtern, wenn man ihm solche Hülfe giebt; man erschwert ihm viel-

mehr seine Aufgabe, wenn man ihn da stützt und schiebt, wo er ohne fremde Gnade allein auftreten und marschieren kann.

Wie kann man nun hier helfen? wie kann man verständigen Forderungen nachkommen? wie kann man der neueren und zumal der deutschen Geschichte gerecht werden, ohne die Geschichte der alten Welt allzusehr zu beschneiden? Denn daß die alte Geschichte auch auf dem Gymnasium eine andere und bessere Behandlung erfahren kann, als ihr die angeführten Lehrbücher angedeihen lassen, wird ja wohl selbst der eifrigste Philologe zugestehen. Bisher hat man den Geschichtsstoff auf dem Gymnasium — auf dem Realgymnasium liegt die Sache wenig anders — in konzentrischen Kreisen, wie der Kunstausdruck lautet, verarbeitet. In Quarta wurde in einem Jahre in zwei Stunden wöchentlich alte Geschichte getrieben, in Tertia zwei Jahre hindurch in ebenfalls zwei Stunden mittlere und neue Geschichte. In Sekunda lehrte man dann zwei Jahre lang in zwei bis drei Stunden alte, in Prima ebenfalls zwei Jahre und zwei bis drei Stunden mittlere und neuere Geschichte. Ich sage für die oberen Klassen „zwei bis drei Stunden", weil doch die vorgeschriebenen geographischen Repetitionen auch ihre Zeit in Anspruch nehmen. Nach dem neuesten Normallehrplan wurden dann dem Geschichtsunterricht zwei Stunden,

je eine in Sexta und in Quinta hinzugefügt, mit denen aber bisher noch niemand so recht etwas anzufangen verstanden hat. Auf einzelnen Anstalten trägt man in den unteren Klassen fast nur Sagengeschichten vor, auf anderen scheint man einen dritten konzentrischen Kreis konstruiert zu haben, denn ein „Hülfsbuch für den ersten geschichtlichen Unterricht auf den untersten Klassen höherer Lehranstalten“ (unter den amtlich bestätigten Lehrbüchern nicht aufgeführt) giebt als Überschrift des ersten Kapitels „Die Entstehung der Welt und die Götter“ an und endet mit dem Kapitel „Kaiser Wilhelm. Die Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches“. Ich denke, von diesen Geschichtsstunden des Sextaners und des Quintaners darf man, wo es sich um eine Schulreform handelt, absehen, da sie in einem neuen Normallehrplane wohl kaum wieder auftauchen dürften. Im übrigen zeigt nun ein Blick, daß die mittlere und die neuere Geschichte in den oberen Klassen gegenüber der alten Geschichte schon in Bezug auf die ihnen zu widmende Zeit zu kurz kommen: in Sekunda zwei Jahre lang alte Geschichte in zwei bis drei Stunden, und in Prima ebensoviele Jahre hindurch mittlere und neuere Geschichte in ebensoviel Stunden. Dazu kommt nun aber noch, daß in Sekunda und in Prima in den altsprachlichen Stunden griechische und römische Historiker genau gelesen werden, und daß hier also

für die alte Geschichte die Einführung in die Quellenkunde geboten werden kann, sobald man die rein philologische Behandlung des Thukydides und des Livius und anderer Geschichtschreiber aufgiebt. Es ist also herzlich wenig mehr, was heute dem Primaner geboten wird, als was man dem Tertianer vorträgt. Nun verlangt aber die Geschichte in Prima selbstverständlich eine ganz andere Behandlung als in Tertia, wenn sie sonst dem Primaner nicht unendlich langweilig werden soll. Sie muß in Prima breiteren Stoff bieten und muß andere Seiten des Völkerlebens hervorheben als in Tertia. Für den Tertianer genügt in der Hauptsache Kriegsgeschichte; es genügt seinem Interesse, wenn er hört, wie der Große Kurfürst die Schweden bei Fehrbellin geschlagen, und sie dann aus den Marken gejagt hat. Der Primaner verlangt zu wissen, wie die schwedische Politik dazu gekommen ist, die schwedischen Soldaten in den Dienst Frankreichs zu stellen; er will auch den Kampf bei Fehrbellin ganz anders dargestellt wissen, als der Tertianer. Wie soll man da nun helfen? Wenn man so einfach zu Werke geht, daß man sagt: hier fehlt es an Zeit, folglich widmen wir der Geschichte hier mehr Stunden — so thut man einer weisen Schulreform damit kaum einen Gefallen. Denn eine solche wird ins Auge zu fassen haben, wie man die Unterrichtszeit verkürzt, statt

sie für Deutsch, für Geschichte, für Realien, für neuere Sprachen zu verlängern. Freie Zeit hat unsere Jugend nötig, wenn sie sich wieder frei zu entwickeln, zu selbständigen Charakteren zu entwickeln lernen soll, und zumal in der obersten Klasse, wo Zeit und Gelegenheit zu freiem Studium geboten werden muß, damit der Schüler nicht, wie jetzt, ohne jeden vermittelnden Übergang in die Hochschule übertrete. Ich würde deshalb einen anderen Weg vorschlagen. Den Unterrichtskursus der Quarta und der Tertia würde ich beibehalten, um mit der Tertia einen Abschluß zu gewinnen; denn wenn man erst, wie ja in Aussicht steht, das Zeugnis zum einjährigen Militärdienst nicht mehr von einem einjährigen Besuch der Sekunda abhängig macht, werden, wie bisher aus Sekunda, so dann aus Obertertia viele Schüler, die in das bürgerliche Leben eintreten wollen, abgehen. Aus den Geschichtsstunden der Oberklassen würde ich dann aber die alte Geschichte geradezu hinausweisen und in Sekunda Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit bis zum dreißigjährigen Kriege in zwei Jahren, in Prima in derselben Zeit nur neuere Geschichte vom dreißigjährigen Krieg an lehren lassen. Es würde damit zunächst Zeit gewonnen, auch der Geographie hier mehr Aufmerksamkeit zu widmen, als man bislang gewohnt ist, und auf der Oberstufe diese Wissenschaft den jungen Leuten

etwas interessanter zu machen, als es die jetzigen, noch dazu flüchtigen Wiederholungen vermögen. Der Geographielehrer studiere Riehl und suche nach ihm Stoff für seine Vorträge, und er wird viel aufmerksamere Schüler finden als heute, wo er beständig sie mit Flußnetzen und Gebirgszügen zu gewinnen sucht. Die Schulgeographie der oberen Klassen bietet ein Skelett ohne die Hülle lebendigen Fleisches, und wenn ein junger Mensch daran keinen Gefallen findet, so ist das eben nur natürlich. Wer mir dann aber einwirft: was soll der Lehrer mit wöchentlich zwei bis drei Stunden beginnen, wenn er nur die neueste Zeit vom dreißigjährigen Kriege an vortragen soll, dem erwidere ich: Tragt nur einmal den siebenjährigen Krieg nach einem so populär geschriebenen Werke wie das von Archenholtz vor, und ihr werdet sehen, wieviel Stunden dazu gehören. Leider bereiten sich ja auch unsere Geschichtslehrer heute nicht mehr von Stunde zu Stunde vor, leider können sie es nicht, weil Schulstunden und Korrekturen die Zeit und die Kraft des Lehrers fast ganz in Anspruch nehmen. Aber der Lehrer studiere nur einmal zu jeder Stunde, die er vorzutragen hat, zwei bis drei Stunden, um doppelt soviel Stoff gegenwärtig zu haben, als gerade für die einzelne Stunde unumgänglich nötig ist; er wird sehen: sein Vortrag wird ein viel besserer werden und wird ganz

anders wirken als bislang. Ein guter Geschichtsvortrag aber läßt das Gebotene viel besser bei dem Schüler haften, als alle Lektüre und alle Repetitionen, und hilft dazu dem deutschen Unterricht unendlich; denn auch hier ist das gute Beispiel ein vorzüglicherer Lehrer als alle Peinigung des Schülers mit freien Vorträgen seiner Kameraden. Aber der freie Vortrag mag, wie ich oben schon gesagt habe, in diesen Stunden immerhin auch seine Stätte finden; nur wolle man auf ihn nicht zu stolze Hoffnungen setzen, so wenig, wie auf den deutschen Aufsatz. Der gute freie Vortrag des Lehrers ist für alle Lektionen das beste Lehrbuch des Schülers, und ihm aufmerksam zu folgen ist des Schülers erfolgreichste Arbeit.

Aber der Geschichtsunterricht soll auch hinfort dem Schüler der Prima ein Mehr und ein Besseres bieten als bisher. Es soll ihm nicht nur, wie heute, in der Hauptsache Kriegsgeschichte geboten werden. Was lernt er denn heute von dem Zeitalter Ludwigs XIV.? Die sogenannten Raubkriege bilden das Hauptthema des Unterrichts. Ich wünsche aber, daß er auch die Fürstenwirtschaft jener Tage an den kleinen deutschen Höfen kennen lerne, daß er ein Bild von dem Elend des lächerlichsten Kleinstaatentums gewinne, welches je existiert hat seit Erschaffung der Welt, daß er aus dem Vortrage des Lehrers erkenne, Müllers Siegfried

von Lindenberg sei keine Karikatur, sondern entspreche der historischen Wahrheit, daß er von der Verkommenheit theologischen Gezänkes, welches das Leben des 17. und noch des 18. Jahrhunderts beherrschte, eine Idee bekomme (wie Karl Adolf Menzel kennen lehrt), daß die Ausdrücke Renaissance und Rokoko keine hohlen Worte mehr für ihn seien, daß er eine lebendige Vorstellung von einer Ritterburg des Mittelalters und von dem Unterschiede eines byzantinischen und eines gotischen Kirchenbaues bekomme, daß er erfahre, seit wann die Deutschen Hemden tragen, und seit wann sie ihre Fenster mit Glasscheiben schließen 2c. 2c. Mit einem Worte: ich wünsche, daß teils durch Ergänzung des früher Gelernten bei Repetitionen, teils im Vortrage der neuesten Geschichte selbst ein möglichst klares Bild von dem Kulturleben der Deutschen geboten werde, damit der junge Deutsche unsere Tage verstehen und würdigen lerne. Hermann Hoffmeisters deutsche Kulturgeschichte wird dann bald Nachfolger bekommen.

Wo bleibt aber die alte Geschichte? Denn selbstverständlich wird man sie doch nicht aus den Oberklassen überhaupt verbannen wollen. Ich will das gewiß nicht, ich möchte sie im Gegenteil recht gründlich lehren lassen. Ich weise sie aber dem altsprachlichen Unterrichte zu. Wenn man das Griechische mit der jetzigen Stunden-

zahl beibehält und das Latein auf vier Stunden in jeder Oberklasse zurückführt, so bleiben dem altsprachlichen Unterricht in Sekunda und in Prima elf, beziehentlich zehn Stunden der Woche. Von dieser Zahl nehme ich zwei Stunden und lasse in ihnen einen Philologen griechische und römische Geschichte mit Lektüre der hauptsächlichsten Quellen treiben. Dazu gebe ich dem Schüler die trefflichen Müller-Jungeschen Leitfäden der alten Geschichte in die Hand; sie stellen die Quellen jedem Kapitel voran, und der Schüler kann nach ihrer Angabe auch manches privatim lesen. „Ein historisches Quellenbuch zur alten Geschichte für obere Gymnasialklassen“ haben Herbst und Baumeister bereits begonnen zusammenzustellen. Andere Zusammenstellungen werden kaum lange auf sich warten lassen. Mit einem solchen Unterricht ist der Geschichte geholfen; der Schüler lernt sie zum großen Teil wenigstens aus den Quellen; und dem altsprachlichen Unterricht; denn dieser erfüllt hier eine seiner Hauptaufgaben, ein lebendiges Bild des politischen Lebens des Altertums zu geben.

Dem Geschichtsunterricht müssen nun aber endlich noch, wie dem Deutschen, die Eltern zu Hülfe kommen. Die Schule kann dem Schüler nur ein Lehrbuch in die Hand geben; auch die Schülerbibliotheken können hier nicht helfen, selbst wenn sie besser dotiert wären. Da heißt es also:

Vater, thue auch hier deinen Säckel auf, und erstehe deinem Jungen auch gute Geschichtswerke. Archenholtz' siebenjährigen Krieg müßte jeder Sekundaner besitzen, und wenn man dem Primaner etwa die Häusserſche Geschichte der neueren Zeit kaufte, würde man der Schule sehr unter die Arme greifen. Ich führe beide Werke als Beispiele an, denke aber an eine kleine historische Bibliothek, die auch dem Hause zu gute kommen würde.

7.

Daß in der Mathematik im Verhältnis zu der Zeit, welche diese Lektion auf den Gymnasien in Anspruch nimmt, zu wenig gelernt wird, ist wohl eine Erfahrung, welche selbst die Mathematiker nicht bestreiten. Wenn in einer Sekunda von dreißig Schülern drei in der Mathematik den Lehrer befriedigen, so ist er meist schon zufrieden, und tröstet sich über zehn andere, die die einfachste stereometrische Aufgabe durchaus nicht fassen können. Dabei handelt es sich um ein Fach, das keinen Gedankensprung gestattet und dessen Stufe um Stufe aufsteigender Beweis gerade auch von schwachen Denkern begriffen werden müßte. Zudem giebt es gerade unter den Mathematikern, soweit meine Erfahrung reicht, recht viele Lehrer, die klar und in guter Sprache vortragen, und es ist das eigentlich ja auch natürlich, da sie ihr streng begrenztes Feld viel sicherer beherrschen können, als etwa ein Sprachlehrer das seinige. Trotzdem werden im mathematischen Unterricht so zweifelhafte Resultate er-

zielt, daß Eduard von Hartmann glaubt behaupten zu müssen, höchstens ein Drittel der Schüler sei für Mathematik beanlagt. Hat er recht, so ist auch sein Schluß richtig: man soll die Schüler, die keine oder geringe Anlagen zum Mathematiker haben, mit diesem Lehrgegenstande nicht unnütz plagen, an dem Unterricht nur den teilnehmen lassen, der es wünscht, die Mathematik also aus der Zahl der obligatorischen Lehrgegenstände kurz und gut streichen. Vielleicht aber liegen doch auch hier in der Unterrichtsmethode Fehler, die man vermeiden und damit sich einen besseren Erfolg sichern kann.

Den ersten Fehler glaube ich schon in der Vorstufe der Mathematik, im Rechenunterricht zu finden. Die Elementarfächer, Schreiben, Lesen und Rechnen, werden sämtlich auf unseren höheren Schulen gar zu wenig gepflegt. Ein Schüler, der eine schöne Hand schreibt, ist eine Ausnahme; die Vielschreiberei verdirbt, was etwa in den Schreibstunden gelernt worden ist. Mit Ausdruck lesen hört man einen Schüler selten; ja, bei manchem, mit dem es in Tertia nicht vorangehen will, liegt die Schuld nicht in schwachen Anlagen, sondern in der mangelnden Fertigkeit im Lesen, und hier läßt sich das in den ersten Schuljahren Versäumte schwer nachholen. Ebenso mangelhaft sind die Leistungen im Rechnen; ich habe noch keinen

Primaner kennen gelernt, der ein gewandter, praktischer Rechner gewesen wäre. Seit Jahrzehnten beklagt man diesen Mangel; auf Abhülfe hat man bisher vergeblich gehofft. Woher kommt es nun, daß unsere Jungen nicht mehr rechnen lernen? Die Rechenbücher geben vielleicht auch hier Aufschluß. Mir liegt ein an vielen Anstalten benutztes Buch vor, auf dessen Titel steht: „Aufgaben für das theoretische und (das?) praktische Rechnen". Ich fürchte, die Theorie verdirbt hier die Praxis. Da muß der Schüler aus jeder Zahl die Primzahlen finden können, da muß er wissen, daß 81 gleich 3×3×3×3 ist, da hat er vor allem Regeln zu lernen, deren Fassung denen mancher lateinischen Grammatik gleicht. Wenn man dem Knaben sagt: Ein Dekameter ist gleich zehn Metern, ein Decimeter aber ist der zehnte Teil eines Meters — so versteht er das und hält es auch fest. Statt einer so einfachen Regel läßt man ihn aber lernen: „Die Gesamtheit der Regeln, durch welche die Einteilung der Maße und der Gewichte derart bestimmt wird, daß sie das Meter und seine Teile und Vielfachen zur Grundlage haben, nennt man das Decimal-Metersystem. Um die Vielfachen oder die Oberabteilungen der Maßeinheit zu bezeichnen, setzt man vor den Namen dieser Einheit die aus dem Griechischen entlehnten Vorsatzwörter Deka, Hekto, Kilo, Myria, welche die jedesmal zehnmal größer werdende

Oberabteilung der Einheit bezeichnen. Um die Teile oder die Unterabteilungen der Maßeinheit zu bezeichnen, setzt man vor den Namen dieser Einheit die aus dem Lateinischen entlehnten Vorsatzwörter Deci, Centi, Milli, welche die jedesmal zehnmal kleiner werdende Unterabteilung der Einheit bezeichnen." Es geht nichts über die Gründlichkeit, nur schade, daß der Schüler dabei nichts lernt, als höchstens recht schlechtes Deutsch. Ja, ja: Deutsch wird in allen Stunden gelehrt, aber was für ein Deutsch! Hier soll man also verfügen: Laßt euere Theorie, oder was ihr so nennt, zu Hause, und lehrt in praktischer Weise praktisch rechnen. Die Rechenstunden sind dann aber auch weiter zu führen, als es jetzt geschieht. Genügende Rechenstunden erhält der Knabe heute nur in Sexta und in Quinta, in Quarta werden allenfalls in einer Stunde in der Woche bürgerliche Rechenarten gelehrt; dann hat das Vergnügen ein Ende, und die Mathematik verstößt die Rechenkunst. Wenn nun aber ein Knabe nur bis zum vollendeten elften Jahre im Rechnen geübt wird, dann braucht man sich nicht zu wundern, wenn das Gelernte einige Jahre nachher verschwunden ist, zumal ja in jeder Klasse neue Lektionen auf das arme Menschenkind einstürmen.

In der Mathematik selbst nun bin ich wenig zu Hause, bin zwar auf der Schule ein leidlicher

Mathematiker gewesen, d. h. ich konnte wenigstens lernen, was ich lernen mußte, wenn es mir auch nichts weniger als Spaß machte; später habe ich aber die schöne Wissenschaft nicht mehr gepflegt, als daß ich etwa, wo Not am Mann war, in Quarta oder höchstens in Tertia mathematischen Unterricht gegeben habe. Ich bescheide mich daher gern in meinem Urteil, wage es aber umsomehr auszusprechen, als tüchtige Mathematiker mir schon zugestimmt haben, und in der jüngsten Zeit noch Dr. Kraus im Magazin für die Litteratur des In- und Auslandes (Nr. 31, Jahrg. 1890) dem, was ich meine, beizupflichten schien. Ich möchte zunächst glauben, daß man den mathematischen Unterricht einschränken könnte. Es ist ja doch nicht Aufgabe dieses Unterrichts, dem Schüler eine bestimmte Menge von Kenntnissen beizubringen, sondern er soll an der Mathematik folgerichtig und ohne Sprung denken lernen. Sodann beginnt man ihn entschieden zu früh; ich würde statt in Quarta erst in Tertia mit der Planimetrie anfangen, und bin überzeugt, wir würden damit für diesen Lehrgegenstand gewinnen, auch wenn man ihm in Tertia, Sekunda, Prima keine einzige Stunde zulegte. Ein Jahr im Leben des Kindes macht viel aus, und der Tertianer greift seine Sachen schon ganz anders an, als der Quartaner. Endlich aber sollte man nicht schon auf der ersten Stufe den Knaben mit

langatmigen Regeln quälen, wie sie viele Lehrbücher der Mathematik, gerade so wie die Rechenbücher, aufweisen. Wenn man dem Knaben zwei Parallellinien vorzeichnet, die von einer dritten Linie geschnitten werden, und nun die einzelnen Winkel, die entstanden sind, mit Buchstaben bezeichnet, so genügt es, wenn man ihm die einzelnen Winkelpaare nach den Buchstaben angiebt und ihm sagt, die Winkel seien korrespondierende, jene Wechselwinkel und jene andere Gegenwinkel. Da hat er gar nicht nötig, eine „Erklärung", wie etwa die folgende auswendig zu lernen: „Werden zwei gerade Linien von einer dritten geschnitten, so nennt man von den acht Winkeln, welche diese mit jenen bildet, und von welchen vier auf den äußeren und vier auf den inneren, einander zugekehrten, Seiten der geschnittenen Linien liegen, korrespondierende Winkel, je einen äußern und einen innern Winkel, welche mit verschiedenem Scheitel an derselben Seite der schneidenden Linie liegen; Wechselwinkel aber je zwei äußere oder je zwei innere Winkel, welche mit verschiedenem Scheitel auf verschiedenen Seiten der schneidenden Linie liegen, und Gegenwinkel, je zwei äußere oder je zwei innere Winkel, welche mit verschiedenem Scheitel auf derselben Seite der schneidenden Linie liegen." Solche Sätze, dem unreifen Knaben vorgesprochen, machen ihn wirr und sind deshalb ein pädagogischer Fehler; in einem

Lehrbuche aber, welches der Schüler zu Hause zur Hand nehmen soll, damit es ihm bei der Repetition den Lehrer ersetze, verwirren sie noch mehr, und versperren geradezu den Weg zur Klarheit. Man sollte sich, zumal beim planimetrischen und beim stereometrischen Unterricht, überhaupt fragen: „Ist nicht gerade hier, wo dem Lehrer die Anschauungsgabe des Schülers zu Hülfe kommt, ein Lehrbuch überflüssig, mehr schädlich als von Nutzen?" Will man aber durchaus dem Schüler ein solches geben, dann wähle man ein möglichst kurz gefaßtes, das nur das Allernotwendigste enthält, und entferne jene anderen, deren Erklärungen und Zusätze und „Umkehrungssätze" und Aufgaben es dem Schüler erschweren, den Kern herauszuschälen; er sieht hier in der That oft vor lauter Bäumen den Wald nicht. An den meisten Schulen wohl hat der Schüler für jede Klasse einen neuen Band eines Lehrbuches, öfter auch zwei, und eine Aufgabensammlung dazu nötig, und diese Bücher schwellen von Jahr zu Jahr stärker an; man will eben auch hier Großes im Kleinen leisten. Eine Schulreform wird von den ungefähr 2000 Lehrbüchern, aus denen nach dem Juniheft des Centralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung mit Erlaubnis der Schulverwaltung die preußischen Knaben Weisheit schöpfen, vielleicht über 1800 den Bann sprechen müssen. Ein Lehrbuch ist ein Zeugnis dafür, daß

das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler nicht das richtige ist. Es läßt den Lehrer zuviel der häuslichen Arbeiten zumuten, und es nimmt dem Schüler die nötige Aufmerksamkeit gegenüber dem Vortrage des Lehrers; er hat ja in seinem Lehrbuche alles Schwarz auf Weiß, und kann daheim gemächlich nachlesen, was ihm der Lehrer in der Schule klar zu machen sich abmüht. Ich habe noch keinen guten Lehrer kennen gelernt, der sich streng an das eingeführte Lehrbuch gehalten hätte, auch keinen guten Mathematiker, auch wenn er selbst Verfasser des Lehrbuchs war. Der Lehrer ist das beste Lehrbuch, und der Schüler soll auf ihn schwören, und nicht auf sein bedrucktes oder beschriebenes Papier.

Wesentlich eingeschränkt werden könnten, wie alle häuslichen Arbeiten, so auch die mathematischen. Die Aufgaben, welche man dem Quartaner und dem Tertianer schon zu lösen aufgiebt, verlangen ja eigentlich von ihm eine produktive Thätigkeit, ähnlich der, welche etwa ein in einer fremden Sprache zu fertigender Aufsatz fordert. Es ist ja richtig, die Lehrsätze, welche der Schüler zur Lösung von Aufgaben anwenden soll, hat man ihm in der Schule erklärt, bewiesen, einzuprägen versucht, das Material, aus dem er seinen Bau aufführen soll, mag ihm also gegeben worden sein. Aber die geistige Ordnung dieses Stoffes zur Lösung des

Rätsels ist seine eigene That, ist Produktion, nicht Reproduktion. Die Forderungen steigern sich nun hier von Klasse zu Klasse bis zur Reifeprüfung und, wenn ich dann glauben darf, was mir tüchtige Mathematiker versichern, so wird bei der schriftlichen Prüfung das Maß oft weit überschritten: die vier Abiturientenaufgaben, wie sie nach den Mitteilungen der Programme hier und da die Prüflinge lösen sollen und zum Teil auch gelöst haben, vermögen in den dazu angesetzten fünf Stunden oft tüchtige mathematische Lehrer nicht zu lösen. Was geschieht also hier? Es wird vom Schüler geradezu betrogen, und er arbeitet mit fremder Hülfe, oder der Lehrer paukt zu der Prüfung ein in einer Weise, die auch nicht zu billigen ist. Ein Drittes vermag ich wenigstens nicht zu finden. Nun sind solche kleinen Versuche, produktiv das Gelernte zu verwerten, ja gewiß nicht von der Schwelle zurückzuweisen. Es ist nur nicht zu billigen, wenn sie, wie das jetzt geschieht, dem Schüler zuviel häusliche Arbeit aufbürden, oder gar ihn zum Betrug verleiten, und es ist ferner noch weniger zu loben, wenn die größere oder geringere Geschicklichkeit, selbständig Aufgaben zu lösen, den Maßstab für die Leistungen eines Schülers abgiebt, wie das ja doch wenigstens beim Abiturientenexamen der Fall ist. Ich mag mich ja irren; aber ich meine, auf dem Gymnasium wenig-

stens sollte die selbständige Lösung von Aufgaben fast allein der freiwilligen Arbeit der Schüler überlassen bleiben. Für diese Wissenschaft besonders beanlagte Schüler werden dann unter Anleitung des Lehrers und mit seiner Beihülfe Tüchtiges leisten, die Zwangsleistungen der übrigen aber, die vielfach mit fremdem Kalbe pflügen, haben doch wohl keinen bedeutenden Wert, und können deshalb verschwinden.

Auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht wird die Reform einzutreten haben. Auch hier wird zuviel verlangt und zuwenig geleistet. Was der naturwissenschaftliche Unterricht alles leisten soll, was man also von ihm verlangt, zeigt am klarsten die Hauptthese, welche auf einer der letzten Direktorenkonferenzen bei Beratung der Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Referent stellte: „Der naturwissenschaftliche Unterricht bezweckt nicht nur die Aneignung von Kenntnissen der Naturkörper in ihren äußeren Gestalten und inneren Vorgängen, sondern vor allem die Anleitung der Schüler zu eigener geistiger Thätigkeit, zu scharfer und genauer Beobachtung und zu richtiger Schlußfolgerung, und hierdurch die Bildung des Charakters durch Stärkung der Willenskraft und Pflege der Wahrheitsliebe, sowie die Förderung des Gemütslebens durch Befähigung zu verständnisvoller Naturbetrachtung.“ Man wird mir ja

wohl beistimmen, daß das etwas viel verlangt ist. Was erreicht man nun aber? Von Sexta bis nach Obertertia wird in zwei Stunden wöchentlich Naturbeschreibung gelehrt, in der Hauptsache eigentlich nur Zoologie und Botanik, und der Abiturient kennt trotzdem nicht dreißig Blumen mehr, und die herrlichen Zahnreihen der fleischfressenden Tiere sind seinem Gedächtnis gänzlich abhanden gekommen; er weiß höchstens, daß der Löwe keine Stoßzähne, wie der Elefant, hat. Und der physikalisch-chemische Unterricht? Man frage einen jungen Philologen, Theologen oder Juristen, ob nicht ein Bogen Papier genügt, um all seine geretteten Kenntnisse aufzunehmen. Und doch, man besuche eine Klasse, welche man wolle, überall, in der Botanik und in der Zoologie, ja auch in der Mineralogie, ebenso in der Physik — es geht in jeder einzelnen Klasse gut und die Schüler reproduzieren erfreuliche Kenntnisse. Woher kommt das?

Ich erlaube mir, zunächst die Forderungen, die ich an den naturwissenschaftlichen Unterricht stelle, darzulegen. Soweit, wie der Referent der erwähnten Direktorenkonferenz, gehe ich nicht. Ich weiß, er steht mit seinen Forderungen nicht allein, manche Leute gehen noch weiter und holen den lieben Gott zu Hülfe, dessen Größe und Liebe der Sextaner und der Quintaner begreifen lernen soll durch Zerpflücken von Blumen und Zerlegen von Maikäfern.

Im ganzen aber ist es mir immer so vorgekommen, als wenn die Verehrer des naturwissenschaftlichen Unterrichts sich in einer Art von Verlegenheit befänden, wenn sie den Segen dieses Unterrichts streng formulieren sollten. Als Hauptsegen führen sie da an, die Naturbeschreibung zumal bilde die Beobachtungsgabe der Jugend aus, und das sei nötig, da der Schüler von heute zuviel Zeit auf der Schulbank und am Arbeitstische zubringe, und daher scharf zu beobachten verlernt habe. Warum aber beseitigt man hier nicht den Grund zu dem Übel und will nun wieder mit einer Mixtur helfen? Warum giebt man dem Knaben nicht Zeit, in und mit der Natur zu leben, und seine natürlichste Anlage auf natürlichste Weise auszubilden? Meiner Ansicht nach hat man all diese Gründe nicht nötig, wenn man bessere Leistungen für die Naturwissenschaft verlangt. Unser Jahrhundert ist das der Blüte der Naturwissenschaften, und wenn man beständig von historischer Bildung redet, so soll man doch unsere eigene Zeit, die jetzige und die jüngst verflossene, nicht außer Augen lassen, die Geschichte schließt ja doch nicht mit dem Jahre 1800, sondern mit dem Jahre 1890 ab, und eine historische Bildung, welche die jüngste Zeit nicht berücksichtigt, verdient eben den Vorwurf, daß sie die Verbindung mit der lebendigen Gegenwart verloren hat. Nein, in die Vorhallen

der Naturwissenschaft muß unsere Jugend eingeführt werden, weil die Gegenwart, weil die nächste Zukunft, in welcher sie wirken und schaffen soll, ihr überall naturwissenschaftliche Fragen gegenüberstellt, weil sie den Fragen, z. B. der Hygieine unserer Tage, doch wenigstens die Möglichkeit des Verständnisses entgegenbringen muß. Dazu gehört aber außer dem, was das Gymnasium bietet, wenigstens noch etwas Chemie, und eine Stunde für sie muß auch das altklassische Studium übrig lassen.

Warum wird nun aber auch hier so wenig geleistet? Einmal trägt hier wieder die Lehrweise die Schuld. Man werfe da nur wieder einen Blick in die Lehrbücher. Es ist so oft als Thorheit getadelt worden, daß man die lateinischen Namen der Pflanzen und Tiere den Sextaner und den Quintaner lehrt, aber doch muß dieser immer weiter lernen, der schöne Name „Ehrenpreis" heiße lateinisch Veronica, und der Löwe heiße nicht leo, sondern richtiger felis leo, das Pferd nicht equus, sondern besser equus caballus u. s. w. Selbst die höhere Tochter ist hier vor dem Latein nicht sicher. Man hat es ferner mißbilligt, daß so viel Zahlenkram dem Schüler vorgesetzt werde, und doch muß er immer noch die Zahnreihen der Säugetiere hersagen können, und doch muß er nicht bloß wissen, aus wieviel Knochen sein Gerippe zusammengesetzt

ist — das ließe man sich ja gefallen — er muß auch lernen, daß man „je nach der Lage an ihm sieben Hals=, zwölf Brust=, fünf Lenden=, fünf Kreuz= und vier Steißwirbel unterscheidet". Man ist ferner mit Recht nicht zufrieden damit, daß Mineralogie gelehrt wird, ehe Stereometrie gelernt worden ist, und doch glänzt die erste immer noch im Lehrplan der Obertertia, während für die zweite doch höchstens in Sekunda Platz gewonnen werden kann. In den Lehrbüchern herrscht ferner die Form der bloßen Aufzählung vor. So sagt ein solches Buch vom Pferde: „Das Pferd, equus caballus, ausgezeichnet durch schlanken Körperbau, stolze Haltung und das Ebenmaß der Glieder. Größe bekanntlich sehr verschieden: kleinste nur 1 m, größte fast 2 m Schulterhöhe; Länge des Rumpfes gleich der Höhe, Hals halb so lang; Kopf und Schwanz (ohne Haar) ein Drittel so lang als der Rumpf. Haarkleid dicht, im Sommer kurz und glatt, im Winter länger und rauh; Nacken und Hals mit einer herabwallenden, meist dunkler gefärbten Mähne, Schwanz mit einem Schweif langer, meist schwarzer Haare geziert" u. s. w. Mit einer solchen Darstellung soll die Beobachtungsgabe ausgebildet, soll auch wieder Deutsch — das ja in allen Stunden gepflegt wird — gelehrt werden.

Ich halte den Unterricht der unteren Klassen in der Naturbeschreibung so, wie er jetzt erteilt

wird, für nicht allein nicht nützlich, sondern für geradezu schädlich. In den unteren Klassen der höheren Schule hat man es noch mit dem Kinde zu thun, und diesem soll man Achtung vor jedem Lebendigen, Heilighaltung des tierischen Lebens und selbst des Lebens der Pflanze anerziehen, wie Jean Paul mit Recht verlangt. „Leben an sich sei heilig, auch das unvernünftige; und kennt denn das Kind überhaupt ein anderes? Oder soll das schlagende Herz unter Borsten, Federn, Flügeldecken darum keines sein?“ Dadurch, daß man Knaben Schmetterlings- und Käfersammlungen anlegen läßt, schädigt man ihr Gemüt. Will man sie die Natur kennen lernen lassen, so führe man sie hinaus in das Leben der Natur, lasse sie dort den Käfer, den Schmetterling, den Vogel kennen lernen, aber hüte sich, die Tiere martern und töten zu lassen. Man nützt dem Kinde mehr, wenn man es die Angst des Rotkehlchens nachempfinden lehrt, das sein Nest, seine Jungen bedroht sieht, als wenn man es hundert Käfer in Spiritus töten läßt. Das Gemüt, beim Kinde richtig ausgebildet, bleibt für das Leben gut. In den beiden Jahren des Tertianerkursus mag man dann Botanik und Zoologie auch in der Schule treiben, und den Jungen meinetwegen auch noch lehren, daß der Schwanz des Pferdes mit einem Schweif langer, meist schwarzer Haare geziert ist. In Sekunda lehre man dann

Mineralogie, unterlasse aber daneben die naturwissenschaftlichen Spaziergänge, zumal die botanischen nicht, die hier einen anderen Charakter annehmen dürfen, als in Sexta und in Quinta. Wenn dann zu den physikalischen Stunden der Oberklassen noch eine Stunde Chemie kommt, wird man sicherlich in den naturwissenschaftlichen Lehrstunden weit mehr leisten als heute. Man sollte dann nur auch in den oberen Klassen von dem streng systematischen Unterricht absehen, und am Experiment zu lehren suchen. Vor allem aber darf man auch hier den häuslichen Fleiß des Schülers nicht zu sehr in Anspruch nehmen. Hat der Schüler die Zeit dazu, wird er physikalische und chemische Versuche daheim, ohne vom Lehrer gezwungen zu sein, anstellen; denn der Gegenstand ist für den Jüngling allzu verführerisch, und ich glaube, der Lehrer kann da mehr in die Lage kommen, zu hemmen als anzutreiben.

8.

Jean Paul sagt einmal: „Die Jesuiten verbieten, die Ordensregeln länger als zwei Stunden zu studieren; eure Schulordensregeln aber gebieten den Kleinen solange zu studieren, d. h. aufmerksam zu sein, als ihr Alten docieren könnt. Es ist gar zuviel, zumal wenn man den jungen, der Welt offenen Sinn, das lustige Lebensgeräusch auf dem Markt, die bewegten Blütenäste an den Schulfenstern, und den scharfen Sonnenstreif auf dem dumpfen Schulboden und die Gewißheit Sonnabends bedenkt, daß nachmittags keine Schule ist." Der Vorwurf der Überbürdung der Jugend, der in diesen Worten liegt, ist heute mehr begründet als jemals. Hat doch selbst eine neun- bis zehnstündige Arbeit, welche keine Pause, keine Erholung einschließt, also, die allernotwendigsten Pausen eingerechnet, eine Arbeitszeit von elf bis zwölf Stunden täglich die höchste Schulbehörde für die Schüler der oberen Klassen zugestanden. Eine solche Zeit geistiger Arbeit, acht bis zehn Wochen ohne Unter-

brechung fortgesetzt, — dem bekannten Fleiße eines Maurergesellen mutet man eine solche Zeit körperlicher Arbeit heute nicht mehr zu, ohne sich dem Vorwurfe mangelhafter Humanität auszusetzen. Und zugemutet wird eine solche Arbeit sechzehn- und siebzehnjährigen Jünglingen, die mitten in der körperlichen Entwicklung stehen, von Männern in Amt und Würden verlangt man derlei nicht, aus einem sehr einfachen Grunde: die Zahl der Männer, welche täglich acht bis zehn Stunden einigermaßen intensiv geistig zu arbeiten imstande sind, ist ungemein gering, man findet solche Männer zu selten. Die Folge einer solchen Arbeitslast der Jugend kann nur heißen: „körperliche und geistige Verkümmerung". Wenn dies unselige Ziel nicht erreicht wird, wie denn wirklich gottlob die bösen Folgen noch nicht so allgemein sind als viele glauben, so ist das Verdienst einzig und allein der Jugend zuzuschreiben, die in unbewußtem passiven Widerstand aus der neunjährigen Lehrzeit der höheren Schulen eine zehn- und elfjährige gemacht hat, die entweder durch Benutzung aller erlaubten und unerlaubten Hülfsmittel sich die Arbeit erleichtert oder eben sie schlechtweg verweigert, wenn die Anforderungen ihr über die Hutschnur gehen. Statistisch nachweisen läßt sich nun freilich schwerlich, wie viele junge Leute sich etwa in den letzten zehn Jahren auf unseren höheren Schulen das

Auge verdorben, den Grund zu einem Typhus oder einem Lungenleiden gelegt, noch weniger, wie viele geistig und sittlich Schaden genommen haben. Statistisch nachweisen ließe sich nur, wie viele gestorben sind, und auch bei ihnen wäre dann die Behauptung leicht: nicht die Schule, oder wenigstens nicht sie allein hat hier die Schuld zu tragen. Freilich wäre da das „nicht sie allein" schon ein recht bedenkliches Zugeständnis. Doch ich will von dem absehen, was Schäden und Unheil früher hervorgerufen hat, und fragen, wie man für die Zukunft helfen kann und helfen muß. Das oben Gesagte kann hier die Antwort leicht geben. Zunächst ist eine bessere körperliche Pflege und Ausbildung der Jugend vonnöten, eine bessere gymnastische Schulung. Zu dieser gehört Zeit; erhöht werden kann die Zahl der Schulstunden unmöglich, sie muß vielmehr herabgesetzt werden; da darf man also nicht zaghaft sein, wie bisher, sondern muß mit festem Griff zufassen und den Mut haben zu beseitigen, was sich beseitigen läßt. Reduziert man aber die Stundenzahl des Lateinischen auf ihre Hälfte — mit einer Änderung der Methode geht das recht wohl — läßt man dann für die Unterklassen den naturwissenschaftlichen und den Zeichenunterricht fallen, so gewinnt man für die Gymnastik die Mehrheit, die sie erfordert, reichlich. Die Überbürdung liegt einmal in einem Zuviel, das

man dem Schüler auflädet, und sodann in dem, womit man ihn fälschlich und zwecklos belastet, und um dies letztere handelt es sich vornehmlich und in erster Linie. Wir füttern die Jungen zuviel mit Papier, und wollen ihren Durst mit Tinte stillen, und das ist keine gesunde Nahrung. Darum fort mit dem Grammatikalismus, fort mit den vielen schriftlichen Arbeiten und fort mit den vielen Lehrbüchern. Ich weiß recht gut, was ich verlange, wenn ich will, daß der Lehrer das Lehrbuch ersetzen soll; ich erschwere damit uns Lehrern das Amt ungemein. Aber ich weiß auch, daß ich uns damit die Freude an der gelungenen Arbeit sichere. Ich habe es öfter angedeutet, wie die in der einen Klasse erworbenen Kenntnisse in der einen und der anderen Lektion so gar bald in höheren Klassen schwinden, wie wenn der Wind Spreu wegbläst. Nun, wir bewundern so oft die Stärke des Gedächtnisses früherer Zeitalter. Was ist der Grund dieser Stärke? Die Leute waren früher gezwungen, mit angestrengter Aufmerksamkeit dem Lehrgange zu folgen; sie konnten sich nicht auf Lehrbücher und auf schriftliche Aufzeichnungen verlassen. Da dünkt mich nun, es sei nicht etwa eine Verhimmelung früherer Zustände, wenn man dem Lehrbuche und den Aufzeichnungen der Schüler den Krieg erklärt. Bei den etwa 1900 Lehrbüchern der höheren Schulen hat alle Reform anzufangen:

die überflüssigen Lehrbücher, die nicht durchaus notwendigen, sind ohne Gnade zu beseitigen und die fehlerhaften zu bessern. Ich will durchaus keine Normallehrbücher für den ganzen Staat, schon allein deshalb nicht, weil ich einem jeden Lehrer es gönne, nach dem von ihm selbst verfaßten Lehrbuche zu unterrichten; aber jeder Lehrer mag sein Lehrbuch so einrichten, wie es sein Fach verlangt, und vor allem nur das Allernotwendigste hineintragen. Es muß wieder Grundsatz werden: auch für größere Repetitionen sind Lehrbücher und Diktate durchaus nicht nötig; nötig ist vielmehr, daß der Schüler zur intensivsten Aufmerksamkeit während des Unterrichts angehalten werde; wird er das von Sexta an, so wird er das Gelernte auch bis nach Prima und bis über die Schule hinaus festhalten. Die Forderung kann hier klargestellt werden; aber man täusche sich nicht; die Besserung wird nur allmählich eintreten: denn sie setzt eine völlige Änderung des Lehrers voraus. Deshalb braucht man aber auch nicht gar zu ängstlich zu sein: wir Lehrer sind ein arbeitsames Volk, und wir werden leisten, was zu leisten ist, auch in kurzer Zeit, wenn man nur endlich auch einmal aufhört, uns wie die Hausknechte der Nation zu behandeln, und sich des Spruches erinnert: der Arbeiter ist seines Lohnes wert.

Also: weniger wissenschaftliche Lehrstunden und

mehr Gymnastik. Ferner aber zunächst verständige Pausen zwischen den einzelnen Lehrstunden. Welches Kind ist denn imstande, zwei Stunden, die nur durch eine kurze Pause von fünf Minuten unterbrochen werden, streng aufzumerken? Ja, welcher Lehrer hat die Kraft, zwei Stunden lang — ohne eine nennenswerte Unterbrechung — frisch zu unterrichten, den Schüler zu fesseln? Keiner, auch nicht einer, behaupte ich. Was ist die Folge? daß aus den fünf Minuten fast immer zehn werden. Aber auch diese zehn Minuten genügen nicht: je zwei Stunden sind immer durch eine Pause von einer Viertelstunde zu trennen; das akademische Viertel des körperlich nicht sehr anstrengenden Universitätsunterrichts ist auch auf die höheren Schulen zu verpflanzen. Endlich aber sind die Nachmittage höchstens für den Turnunterricht oder allenfalls noch für den sonstigen sogenannten technischen Unterricht zu verwerten, der wissenschaftliche Unterricht aber durchweg auf die Vormittage zu verlegen. Da hilft alle Schönfärberei nicht: es ist und bleibt, geradezu gesagt, eine Thorheit, von einem Jungen zu verlangen, daß er die Hauptmahlzeit gut verdaue und dabei mit strenger Aufmerksamkeit dem Unterricht folge. Auch von keinem Lehrer ist es zu verlangen, daß er von zwei bis drei Uhr mit voller Frische unterrichte. Früher ging das besser als jetzt, für den Schüler, wie für

den Lehrer. Früher wurde fast durchweg auch in den Familien, die ihre Söhne auf höhere Schulen schickten, kurz nach zwölf Uhr gegessen; heute wird in fast allen kurz nach ein Uhr gespeist. Am schlimmsten sind die jungen Lehrer daran oder die unverheirateten, die in einem Speisehause zu Mittag zu essen gezwungen sind. Sie gehen gewöhnlich um zwei Uhr in dem Hochgefühl zur Schule, die letzten Gänge des Mittagmahles zum Wohle der Schule und des Vaterlandes geopfert zu haben. Keines Schreibers Bureaustunden beginnen nachmittags um zwei Uhr; von dem Lehrer verlangt man, daß er auch dann frisch arbeite, wenn die ganze andere Welt ihr Mittagsschläfchen hält. Diese Stunden von zwei bis drei Uhr sind halbe Lehrstunden; Lehrer und Schüler sind geistig thätig und gähnen dabei. Frische Arbeit ist doppelte Arbeit, und wenn man vom Lehrer eine energische Unterrichtsweise verlangt, darf man ihn nicht zwei Stunden lang, ohne ihm eine nennenswerte Pause zu gönnen, und nicht in den Nachmittagsstunden heranziehen.

Endlich verlange ich für unsere Jungen noch eins, und bitte meine Herren Kollegen, mir deshalb nicht zürnen zu wollen: ich verlange, daß die Schüler von den Lehrern milder behandelt werden. Das alte herzliche Verhältnis, das früher — vor mehreren Jahrzehnten — zwischen Lehrern und Schülern herrschte, ist fast gänzlich geschwunden,

und eine Art juristischen Geistes beherrscht heute das Schulleben. Schuld daran ist einmal die falsche Methode des Unterrichts, in die wir Lehrer uns hineingelebt haben; unser Unterricht bietet gar zu wenig für das Herz und, wo das Gemütsleben nicht genährt wird, verliert sich die Herzlichkeit von selber. Schuld daran ist ferner die Unterrichtsverwaltung, die ja in der Hauptsache in den Händen von Juristen liegt, von Juristen, deren Anschauungsweise die Schulmänner der Schulkollegien immer recht bald anzunehmen scheinen. Wo einem Übelstande abgeholfen werden soll, verlangt die Schulbehörde Strenge und immer wieder Strenge. Wie manchem jungen Manne hat die Dummheit der Schülerverbindungen seine ganzen Lebenspläne zerstört und seine ganzen Lebenshoffnungen. Vielleicht von anderen verführt, vielleicht von der Unklarheit der eigenen Jugend verleitet, schließt er sich einer solchen Kneipgesellschaft an, die Verbindung wird entdeckt, und er wird von seiner Schule ohne Gnade verwiesen. Nun ziehen er und sein Vater von Stadt zu Stadt und bitten um Aufnahme des Verbannten. Hier weist sie ein Direktor ab, weil seine Klassen überfüllt seien, dort, weil schon zuviel Auswärtige die Schule besuchen, dort wieder, weil wirklich keine geeigneten Pensionen am Orte zu finden seien u. s. w. Mancher Direktor nähme den Sünder wohl auf,

aber er fürchtet für den Ruf seiner Schule, er fürchtet, das Provinzial-Schulkollegium verdenke ihm die Aufnahme. Und was hat nun eigentlich der Junge verbrochen? Eine bunte Mütze zu tragen, zwingt man ihn auf den meisten Schulen; er hat der bunten Mütze ein buntes Band hinzugefügt und hat dann versucht, die Freuden der Universitäts-Kneiptafel vorweg zu kosten. Das hat er natürlich möglichst dumm angefangen. Die Lehrer haben „die Blase" abgefaßt und lesen nun mit Schaudern ihre Protokolle. Da steht nun zu lesen: „Um 7 Uhr 15 Minuten gähnte Müller, um 7 Uhr 20 Minuten brannte sich Schulze eine frische Pfeife an" u. s. w. Und nun sagt der Dr. Meyer: „In welche geistige Öde haben sich die Burschen verrannt! Da wird es die höchste Zeit, mit eiserner Strenge einzugreifen." Nein, nein, verehrter Herr Kollege! Wir müssen sagen: „Hier hat ein dummer Junge einen dummen Streich gemacht; wir wollen sehen, wie wir ihn auf verständige Wege bringen können; wenn's sein kann, mit Milde; wenn nötig, mit allem Ernst; aber zum Zuchthäusler wollen wir ihn doch noch nicht stempeln." Mir wurde einmal von einem Vater sub rosa mitgeteilt, er glaube, daß einige Sekundaner eine Verbindung mit Band und Mütze bildeten. Er nannte mir keinen Namen. Ich ging also in die Sekunda, suchte den Schülern die

Thorheit eines solchen Verbindungsunwesens klar zu machen, und riet ihnen, wenn mein Verdacht begründet sei, der Sache schnell ein Ende zu machen und mich nicht in die Verlegenheit zu bringen, die äußerste Strenge anwenden zu müssen. Die Schüler folgten, wie sich einige Jahre später herausstellte, und ich hatte meinen Zweck erreicht. Man hat mir das später, wenn auch leise, zum Vorwurf gemacht; ich würde aber trotzdem morgen wieder ganz ebenso verfahren. Dem Übel kann man so steuern und in dem Schüler zugleich das Gefühl der Dankbarkeit wecken. Als unter dem Minister Falk vor jenen Zeitschriften gewarnt wurde, die Schüler zur Mitarbeit verleiteten, und das dummste Zeug aufnahmen, nur um auch unter den Schülern Abonnenten zu gewinnen, wurde mir zu verstehen gegeben, einer meiner Obersekundaner schreibe für ein solches Blatt. Auch hier wurde mir der Name nicht genannt. Ich ging dreimal nur in die Klasse, las den Schülern das Blatt vor und machte die Mitarbeiter lächerlich. Da kam der Schüler zu mir, gestand seine Thorheit und gelobte Besserung. Ich habe ihn nicht verraten, habe aber auch niemals einen dankbareren Schüler gehabt als ihn. Es geht also auch so, ohne die eiserne Strenge, und es geht besser.

Auf einer Direktorenkonferenz wurde unlängst getadelt, daß Lehrer und sogar Direktoren auf

Abwege geratene Schüler in Pension nahmen. Ja, wer soll denn einen solchen Schüler bessern können, wenn nicht der Erzieher von Beruf? Aber freilich, die Begriffe Lehrer und Erzieher decken sich heute nicht allzu häufig.

Im Interesse der Schüler muß endlich das Abiturientenexamen oder, wie man jetzt verständigerweise sagt, die Reifeprüfung abgeschafft werden. Man tadelt allgemein, daß wir Preußen an die Schwelle jeder Laufbahn Prüfung über Prüfung stellen, daß bei uns schließlich keiner mehr ohne irgend welche Prüfung Nachtwächter werden kann. Man verweist uns oft auf den praktischen Engländer, der die Fähigkeiten nimmt, wo er sie findet, und sich gar nicht scheut, einen Ministerialrat etwa vom Schraubstock herzuholen. Jedermann erkennt diesen Tadel als berechtigt an. und doch werden bei uns alljährlich neue Prüfungen erfunden. Diese Reifeprüfung des Primaners nun ist vielleicht die thörichtste von allen. Vor allem ist sie eine einzige große Lüge: der Lehrer muß das Zeugnis des abgehenden Schülers abhängig machen von den Zufälligkeiten einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung, seine oft bei jahrelangem Unterricht gewonnene Bekanntschaft mit den Fähigkeiten und den Kenntnissen des Schülers kommt kaum in zweiter Linie zur Geltung; wenn die schriftliche und die mündliche Prüfung nicht

gelingen, kann der Lehrer seinen besten und fähigsten Schüler nicht retten. Die Prüfung ist aber auch sonst eine Lüge; denn der Schüler zeigt in ihr nicht das, was er in einem neunjährigen Kursus in regelmäßiger Weise gelernt hat, sondern das, was ihm im letzten Jahr oder im letzten Halbjahr eingepaukt worden ist. Man werfe mir nicht ein, bei allen anderen Prüfungen stehe die Sache ebenso. Hier ist der Unterschied, daß diese Prüfung die Stelle eines Besseren, eines Sicherern einnimmt, daß sie zu einem Urteil führt, welches gar nicht so sicher sein kann, als jenes, das der Lehrer im Laufe der Jahre gewonnen hat, oder doch gewonnen haben sollte. Von den direkten Betrügereien, zu denen das Examen verleitet, will ich gar nicht reden. Der Hauptschaden der Reifeprüfung liegt aber auf einem anderen Felde, wie ich schon oben gelegentlich angedeutet habe. Der Schüler tritt von der Schule in das freie Leben der Hochschule über: wer ihn auf das akademische Studium vernünftig vorbereiten will, muß ihn Schritt vor Schritt zur Freiheit gewöhnen, die Abgangsprüfung aber macht gerade das letzte Schuljahr zu einer Zeit der engherzigsten Zwangsarbeit. Endlich aber ist die Reifeprüfung eine geradezu lächerliche bureaukratische Posse, bei welcher, ganz dem Bureaukratismus entsprechend, keine Seele der anderen traut. Die Fachlehrer haben nicht ihren Schülern das Thema für die

schriftliche Arbeit zu stellen, das sie für das verständigste halten; nein, sie müssen je drei Vorschläge dem königlichen Kommissarius machen, und dieser wählt aus, was ihm das Beste zu sein deucht, ihm, der keinen der zu prüfenden Schüler kennt. Was hat das für Sinn? Ja, der Lehrer könnte ja auf ein einzelnes Thema einpauken. Kann er das etwa auf drei nicht ebensogut? Zu welchem Zweck dann ein Protokoll geführt wird, ist mir niemals klar geworden. Ich habe niemals begreifen können, warum man bei der schriftlichen Prüfung die wichtige Thatsache zu Protokoll nimmt, daß der Abiturient Kunze morgens um 9 Uhr 25 Minuten auf zwei und eine halbe Minute das Zimmer verlassen hat. Doch wozu weiter ausführen, was so klar zu Tage liegt? Die Prüfung ist ein Fehler und deshalb beseitige man sie, nicht halb, wie manche vorschlagen, sondern ganz und gar. Wenn ein Stand, so hat der der Lehrer Vertrauen verdient; man vertraue also auch hier dem ehrlichen Urteile des Lehrers.

Nun noch ein kurzes Wort zu gunsten der Lehrer höherer Schulen. Unter den Gymnasiallehrern — ich begreife mit dem Worte alle Lehrer höherer Schulen, auch der unvollständigen, der Progymnasien u. s. w.; denn der gleiche Bildungsgrad stellt sie alle einander gleich — unter den Gymnasiallehrern herrscht eine Verstimmung und

ein Mangel an Vertrauen zur Schulverwaltung, wie niemals früher. Und wer gerecht ist, wird die Herren deshalb nicht tadeln wollen. Ihre Ansprüche sind allseitig zu verschiedenen Malen voll anerkannt worden, wirklich geholfen hat ihnen niemand. Die Schulverwaltung, heißt es, kann das Geld aufbringen, wenn es gilt für die Relikten der Universitätslehrer oder die der Volksschullehrer zu sorgen, der Staat hat die Mittel, die Geistlichkeit möglichst sorgenfrei zu stellen, die Oberförster, die Bauinspektoren sehen ihre Wünsche erfüllt, für uns ist nichts übrig. Ja, auch in den Ehren, die kein Geld kosten, stehen wir hintenan: jedem Juristen, jedem Mediziner, jedem Post- oder Telegraphenbeamten, jedem Subalternbeamten steht etwa der Geheimratstitel in Aussicht, wenn sonst das Glück seine Laufbahn begünstigt; jede Beamtenlaufbahn, die akademische Studien voraussetzt, führt wenigstens bis zum Rate zweiter Klasse, die philologische endet eigentlich schon mit dem Rate vierter Klasse; nicht einmal den Titel „Oberlehrer" gönnt man den jüngeren Lehrern. Bei der Ordensverteilung folgen wir hintennach und — doch genug davon. Ich möchte meinen Kollegen raten: sucht euer Glück anderswo, als hinter Titeln und Orden. Und: laßt euch durch die Zurücksetzung, die euch widerfährt, nicht immer tiefer in den Pessimismus hineintreiben; denn Pessimismus schadet eurem

Wirken mehr als schlechtes Einkommen. Ich weiß wohl, was man mir entgegnen wird. Man sagt: Wo bleiben Optimismus und Idealismus, wenn der junge Lehrer nicht mehr soviel verdient, sich beizeiten eine kleine Bibliothek anlegen zu können, wenn sich der Lehrer scheuen muß, bei der Unsicherheit seiner Carriere einen eigenen Hausstand zu gründen? Ich kann darauf auch nichts mehr sagen, als: es muß ja doch auch einmal für uns Frühling werden!

Ich stelle im Interesse meines Standes hauptsächlich drei Forderungen. Die erste heißt: bessere Vorbereitung der Lehrer, zumal der Philologen! Damit hat man nicht in einem Seminar= oder einem Probejahr, sondern auf der Universität zu beginnen. Neben den jetzigen Professoren sind auf den Hochschulen praktische Schulmänner anzustellen, die nicht bloß Pädagogik zu lehren, sondern auch Exegese zu treiben haben in ähnlicher Weise, wie sie in den Oberklassen der höheren Schulen zu treiben ist. Mir liegt das Verzeichnis der Vorlesungen einer größeren Universität vor. Einem altsprachlichen Philologen wird dort keine Exegese weiter geboten, als in einem einzigen Kolleg, in welchem ein Drama des Euripides erklärt werden soll. Wie geht es nun bei einer solchen Erklärung zu? Die Hälfte des Semesters wird eine Einleitung gegeben, die zu jedem Drama ungefähr

dieselbe ist; es wird ein Stück Litteraturgeschichte vorgetragen. Die eigentliche Erklärung wird dann so umständlich, so eng philologisch gegeben, daß sie niemals über die ersten beiden hundert Verse hinauskommt. Nun habe ich gar nichts dagegen, wenn der Philologe auch in dieser strengsten Weise etwas geschult wird; man soll nur darüber die Hauptsache nicht vergessen, und ihn auch wirklich tief in die Dichtwerke einweihen, nicht zweihundert Verse, sondern im Laufe des Semesters zwei Dramen mit ihm lesen. Hat dann der angehende Lehrer drei Jahre studiert, — so würde mein Vorschlag lauten — dann lasse man ihn ein Seminarjahr absolvieren, lasse ihn unter Leitung von praktischen Pädagogen unterrichten und Pädagogik studieren. Dies Seminarjahr soll ihn aber nicht von einer Universitätsstadt abziehen. Die Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Progymnasien und Realprogymnasien der Universitätsstädte genügen, um alle Kandidaten zu beschäftigen; wo aber die Anstalten zu groß sind, da teile man sie; eine höhere Schule sollte überhaupt nie mehr als zwei- bis dreihundert Schüler zählen; wer das höhere Schulwesen reformieren will, darf sich vor dem Kostenpunkt nicht allzusehr fürchten; ohne Geld geht's eben nicht. Dann lasse man den jungen Lehrer noch ein Jahr studieren, damit er im sechsten Studienjahre — das Seminarjahr eingeschlossen —

sein Staatsexamen mache. So verwendet er die während des Seminarjahres ihm neben den pädagogischen Studien verbleibende Zeit in nutzbringender Weise. Ein Probejahr ist dann vielleicht überflüssig: will man nicht davon lassen, nun, so bleibe man zunächst dabei. Aber die Staatsprüfung ändere man und komme hier den Wünschen der Philologen auch einmal ein wenig entgegen. Die Prüfung in der Religion ist überflüssig und kann deshalb fallen. Durch Prüfungen erzielt man keine Religiosität, eine Religionsprüfung aber zwingt den jungen Philologen, seine Studien zu zersplittern; denn aus der Religionsprüfung ist bisher immer ein theologisches Rigorosum geworden. Für die Staatsprüfung sehe man dann ferner von den sogenannten Nebenfakultäten ab, prüfe aber jeden, der Lehrer werden will, in der Geschichte der deutschen Litteratur, nicht aber in Germanistik. Kenntnis der Geschichte unserer Litteratur genügt für den deutschen Unterricht der höheren Schulen wenigstens bis in die Sekunda hinein, ich glaube, auch für die Prima. Ein Altphilologe soll auch in der alten Geschichte geprüft werden, und ein Neuphilologe in der Geschichte des Volks, dessen Sprache er studiert hat; denn die Sprache einer Nation zu studieren, ohne deren Geschichte zu kennen, ist nicht einmal anständig, ist widersinnig. Für die Staatsprüfung mögen zwei Fakultäten für obere Klassen genügen,

die Nebenfakultäten ergeben sich von selbst, wenn jeder Lehrer im Deutschen, der Altphilologe in der alten Geschichte, der Neuphilologe in der Geschichte der Franzosen und der Engländer zu Hause ist. Für den Naturwissenschaftler ist es ja wohl auch selbstverständlich, daß er soviel Mathematik versteht, um in Tertia unterrichten zu können. Endlich aber lasse man das sogenannte Lehrerzeugnis fallen: wer nicht imstande ist, sich zwei Fakultäten für Prima zu erobern, ist eben durchgefallen. Wir wollen keine Gymnasiallehrer zweiter Klasse unter uns haben; Juristen, Mediziner und Theologen kennen solche Halbmänner auch nicht, und wir sehen nicht ein, warum man mit uns anders umgeht, als mit ihnen.

Zweitens: freie Bahn für den Fachmann! Wenn man endlich dem Schulmann in seinen billigen Gehaltsansprüchen gerecht sein wird, genügt man ihm noch lange nicht; er muß verlangen, daß man aufhört, das Schulwesen vom Verwaltungsassessor leiten zu lassen. Wären die Fachmänner zu der Verwaltung des höheren Schulwesens zur Genüge herangezogen worden, es wäre niemals mit den Schulen soweit gekommen, daß man kaum noch weiß, wo man zu reformieren anfangen soll. Nein, an die Spitze jeder Provinz gehört ein Schulkollegium, das sich aus Schulmännern zusammensetzt und an dessen Spitze vor allem ein

Schulmann steht. Es ist für den Schulmann tief deprimierend, wenn ein Nichtfachmann seinen Unterricht heimsucht und nun über seine Leistungen aburteilt, herabziehend, wenn man ihn tadelt, und fast noch mehr kränkend, wenn man ihn loben will. Denn Lob aus dem Munde eines, der nicht sachverständig ist, klingt geradezu wie Hohn. Wie die Schulkollegien, so ist die bezügliche Abteilung des Ministeriums aus Schulmännern zusammenzusetzen, vor allem aber der Direktor derselben aus dem Kreise der Lehrer zu nehmen. Hat man doch seiner Zeit einen früheren Universitätslehrer zum Handelsminister gemacht; um wieviel leichter findet sich ein Fachmann für die Stellung eines Ministerialdirektors! Wo sind heute die Fachmänner, die in den Provinzial-Schulkollegien unser Realschulwesen, das ganze Fachschulwesen vertreten? Wo findet sich auch nur ein Schulrat, der aus der Reihe der vielen Fachmänner, welche die Schule reformieren wollen, genommen wäre? Bisher haben die Schulräte geschwiegen, wo es sich um gründliche Reformen handelte, haben wohl schweigen müssen, wenn wir gerecht sein wollen.

Freie Bahn also. Der erste Schritt dazu wäre, daß vakante Stellen, wie im Ressort des Justizministeriums, vor der Besetzung bekannt gemacht würden. Heute geschieht dies bei Schulrats-, Direktoren-, Oberlehrerstellen, soviel ich weiß, nicht,

und damit ist der freien Bewerbung der Weg abgeschnitten. Wir haben ja ein „Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung“. Warum benutzt man es nicht, auf Vakanzen aufmerksam zu machen?

Meine dritte Forderung lautet: Trennung der Verwaltung der Schule von der des Kultus. Die Schule verlangt ihren ganzen Mann allein, die heutige Aufgabe eines preußischen Kultusministers ist für eine Kraft zu groß. Bisher hat wohl die Schule den Kürzeren gezogen, der Spieß könnte sich auch einmal umdrehen, und die Kirchenverwaltung in Nachteil kommen. Darum trenne man die beiden Schwestern, die Kirche und die Schule. Nachgerade sind sie beide volljährig und können jede ihr Haus allein verwalten.

Nachwort.

Ich habe die vorstehenden Aufsätze nicht sine ira und sine studio geschrieben. Ich habe das auch nicht gewollt; denn ich weiß, ich kann das nicht. Ich beneide auch niemanden, der dazu imstande ist; denn hinter diesem „sine ira et sine studio“ steckt immer wenigstens etwas Philisterei; mit dem Motto kann man jeder Begeisterung den Mund stopfen. Wohl aber bin ich redlich bemüht gewesen, mit keinem Worte eine Person zu verletzen. Habe ich es doch hier oder da gethan, so ist es ohne Absicht geschehen, und ich bitte im voraus um Verzeihung. Mich mit Freimut auszusprechen, dazu glaubte ich ein Recht zu haben, dazu glaubte ich mich durch meine Abgeordnetenpflicht gezwungen zu sehen. Die reformschwangere Wolke hängt ja jetzt über unseren Köpfen, und das Gewitter kann jede Minute losbrechen. Da gilt es also, zur rechten Zeit den Mund aufzuthun. Freimütig durfte ich auch, wie ich glaube, reden, weil ich

nichts für mich erzielen will. Mein Ehrgeiz ging früher einmal soweit, daß ich die Direktion eines Gymnasiums einer kleinen Universitätsstadt zu erhaschen trachtete. Mir sind aber stets glücklichere Kollegen vorgezogen worden, und da habe ich mich nun mit dem Fuchs zu trösten gewöhnt: Die Trauben sind ja doch sauer. Möchte doch aus dem, was ich zusammengetragen habe, auch ein Steinchen oder ein wenig Mörtel für den geplanten Neubau der höheren Schule verwertet werden: dann will ich gern zufrieden sein!

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

deutscher Jugend von deutschem Wesen hilft jeder abkürzen, der in die heutige Bewegung für Schulreform eintritt. Die Arbeit an der Erziehungsschule, der Aufbau einer Einheitsschule, der Kampf um die Realschule und die Versuche einer Gymnasialreform müssen als wertvolle Hebel zur Entfernung unechter Bestandteile im Schulwesen gelten, bis der Boden zum Bau einer vaterländischen Schule gesichert ist.

Jahrhundertelang ist unsere höhere Schulbildung undeutsch gewesen. Unsere Ahnen erzogen ihre Knaben zu frischen Jünglingen, zu gesunden Männern, zu Charakteren von eisenfestem Willen. Da drängte sich das fremde Element ein und ließ die kräftigen Buben zu stubengelehrten, lebenentfremdeten Träumern verkümmern. Es liegt viel geschichtliche Wahrheit in dem humorvollen Bilde, welches Victor von Scheffel im „Ekkehard" (S. 435) von der sanktgallischen Schuljugend entwirft.

Heute geht es nicht anders zu, höchstens noch etwas schwächlicher. Darum thut man auch unrecht, wenn man der heutigen Jugend blasiertes Wesen, Schlaffheit und Gleichgültigkeit vorwirft. Denn unsere Jünglinge haben sich nicht selbst erzogen: sie sind bis zur Halbblindheit im Dämmerlichte einer fremden Kultur und eines der Wirklichkeit abgewandten Gelehrtenlebens künstlich aufgezogen worden, ohne das volle Licht der Gegenwart und Wirklichkeit und das reiche Leben mit seiner gesunden Arbeit und seinen edlen Freuden kennen zu lernen. Und dazu muß die deutsche Jugend wieder zurückgeführt werden.

Schmelzer, Carl

Pädagogische Aufsätze ein Vorschlag zur Schulreform

Leipzig 1890